

**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

75 (3)

Сборник научных трудов

**Ялта
2022**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 27 апреля 2022 года (протокол № 4)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 75. – Ч. 3. – 319 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)

Богинская Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Шушара Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара)

Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Калина Н.Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Павленко В.Б., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Бура Л.В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Андреев А.С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Савенков А.И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

Микляева А.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

Василенко И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Султанова И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Волкова И.П., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

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

Перечень рецензируемых научных изданий: Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (педагогические науки, психологические науки)

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

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

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

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

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

Все права защищены.

УДК 378.147

профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Абдалина Лариса Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж)**ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОПРОСЫ ОПТИМИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА**

Аннотация. В статье формируется целостное и четкое представление о сущности персонализированного образования – дается определение его существенных, определяющих и необходимых свойств; а также выявляются принципиально важные положения научно-практического характера и развивающие возможности субъектного подхода применительно к оптимизации персонализированного образовательного процесса в вузе с учетом тенденций его цифровизации. Панорама исследования и выявления возможностей для оптимизации процесса персонализированного образования обучающихся в вузе определялась на основе анализа концептуальных идей, принципов субъектной педагогики; атрибутивных характеристик субъекта учебно-профессиональной деятельности; процессуальных особенностей стадий, алгоритма субъектного становления обучающегося; определения эффективных для этого психолого-педагогических условий.

Ключевые слова: персонализированное образование, субъектность, субъектный подход, субъектогенез, стадии, алгоритм, условия субъектного становления обучающегося.

Annotation. The article forms a holistic and clear idea of the essence of personalized education - a definition of its essential, defining and necessary properties is given; as well as fundamentally important provisions of a scientific and practical nature and developing the possibilities of a subjective approach in relation to the optimization of a personalized educational process at a university, taking into account the trends of its digitalization, are identified. The panorama of research and identification of opportunities for optimizing the process of personalized education of students at the university was determined on the basis of an analysis of conceptual ideas, principles of subjective pedagogy; attributive characteristics of the subject of educational and professional activity; procedural features of the stages, the algorithm of the subjective formation of the student; determination of effective psychological and pedagogical conditions for this.

Key words: personalized education, subjectivity, subjective approach, subjectogenesis, stages, algorithm, conditions of subjective formation of a student.

Введение. Состояние и развитие российского высшего образования находится, с одной стороны, под влиянием неустойчивости, непредсказуемости, и нестабильности современного миропорядка, требующим поиска вектора более устойчивого развития. С другой стороны, не утрачивая своей существенной функции в виде закладывания нравственно-гуманистических, ценностных основ формирования личности нового цифрового общества, образование сталкивается с наличием разнонаправленных трендов, получает многовекторность развития образовательного процесса в виде расширения верха и граней выбора маршрутов, технологий, средств выполнения образовательной деятельности.

В таких условиях нужно закладывать и реализовывать иные методологические, содержательные, технологические основания профессиональной подготовки специалистов для общества цифровой экономики. Современный специалист должен быть наделен способностью к самостоятельной, ответственной учебно-профессиональной деятельности, к саморазвитию, самодетерминации, самореализации посредством персонализированных траекторий личностно-профессионального становления.

Задача нашего исследования состояла в том, чтобы глубже понять суть субъектного подхода и выявить его возможности в оптимизации решения задач реализации персонализированного образования обучающихся в вузе в условиях его активной цифровизации.

Решение отмеченной задачи включало: формирование целостного и четкого представления о сущности персонализированного образования, т.е. определение его существенных, определяющих и необходимых свойств; а также выявление принципиально важных положений теоретико-прикладного характера и возможностей субъектного подхода применительно к оптимизации процесса персонализированного образования в вузе с учетом его цифровизации.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ, обобщение фактического материала и опыта профессионально-педагогической деятельности позволяют понимать персонализированное образование, как процесс, сфокусированный на обеспечении активного, самостоятельного, инициативного проектирования и мониторинга каждым обучающимся индивидуальной траектории, маршрута учения и собственного саморазвития в целом. Это также процесс, обладающий достаточным потенциалом успешных образовательных реформ в вузе [2, 4].

Реализация идей персонализированного образования даст возможность обучающимся на более продуктивном уровне удовлетворить объективные и самые различные потребности в обучении, в воплощении смысложизненных устремлений, для удовлетворения собственных культурно-этнических и др. особенностей.

Важно отметить комплементарность в понимании персонализации в педагогике (индивидуализация, дифференциация и др.) и психологии (актуализация собственной индивидуальности), т.е. взаимодополняемость знаний из двух наук, позволяющую сложить из них единую картину сути персонализации – нацеленности на развитие у обучающихся как когнитивных компетенций, так и личностных и функциональных.

Отражение основополагающих идей персонализированного образования мы видим, как в традиционных дидактических принципах обучения, так и в принципе персонализации – относительно новом принципе, с точки зрения особой востребованности в связи с появлением цифровых технологий и позволяющих продвинуться в практике реализации персонализированного массового образования [1].

Принцип персонализации образования конкретизируется в следующих правилах его применения: свобода выбора обучающимся в целеполагании; авторство в проектировании индивидуального образовательного маршрута (ИОМ); самостоятельность и выбор уровней, темпа, форм, методов, технологий освоения образовательных программ; опора на собственные образовательные потребности, личностные склонности и предпочтения, этнокультурные и другие особенности.

Изучение и логическое обобщение психолого-педагогической литературы позволяет отметить, что целостная теория персонализированного образования все еще отсутствует, и в высшем образовании соответствующие технологии, формы, методы пока не имеют практики должного применения.

Актуальной значимостью реализации идей персонализированного образования обладает с научной и практической точки зрения поиск, определение адекватной методологии их обоснования, изучения и воплощения на практике.

Поскольку ключевой особенностью персонализации образования является его направленность на саморазвитие личности обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, то концептуальный и практический потенциал именно

субъектного подхода к его изучению обладает эффективными методологическими основаниями для понимания теоретических и научно-практических положений реализации персонализированного образования.

Как отмечает Э.Ф. Зеер, фундаментальной базой персонализированного образования в полной мере становится субъектный подход (А.В. Брушлинский, Э.Ф. Зеер, А.С. Огнев, В.А. Сластенин и др.) Согласно ученому, субъектный подход следует понимать и применять как ключевой подход в воплощении на практике идей персонализированного образования [2]. В контексте реализации субъектного подхода обучающиеся имеют реальную возможность: проявлять активность, инициативу, самостоятельность, делать выбор и проявлять ответственность; учиться прогнозировать собственный индивидуальный образовательный маршрут; получать опыт объективации и воплощения собственного потенциала (нравственного, интеллектуального, творческого, эмоционального, энергетического, волевого и др.).

Выбирая персонализированную профессиональную подготовку, обучающиеся должны быть готовы взять на себя ответственность за свое обучение и самообразование; преподаватели должны уметь учитывать сформированность такой готовности у обучающихся и организовывать их деятельность за счет усиления мотивационных, познавательных, интеллектуальных процессов и перестройки традиционных методов обучения.

В настоящее время стратегии и перспективы реализации персонализированного образования просматриваются через активизацию процессов становления субъектности. Отметим, что проблема субъекта в педагогике, в том числе высшего образования, имеет свою специфику, раскрываемую в рамках отражения идей гуманистической, личностной парадигмы образования. В соответствии с данной парадигмой, обучающийся актуально (потенциально) наделен активностью, инициативностью, (само)преобразующими возможностями; способен выступать и как субъект учебно-профессиональной деятельности, ее преобразования; и как субъект выстраивания собственного индивидуального жизненного пути (К.А. Абульханова).

Смысловая нагрузка понятия «субъект» в педагогике, психологии обращает наше внимание на понимание субъекта как обладателя, носителя всего субъективного и объективного в себе, приобретаемого в процессе деятельности, общения, труда.

Возможности субъектного подхода для реализации идей персонализации заключаются в актуализации и развитии личностных и профессиональных характеристик, которыми актуально/потенциально обладают обучающиеся и которые составляют суть субъектности. К таким характеристикам В.А. Сластенин обоснованно относит – активность (особенно надситуативная), избирательность, инициативность, ответственность, преобразовательное отношение к себе, окружающим, труду, жизнедеятельности в целом.

Персонализированное образование, с одной стороны, предоставляет обучающемуся возможность проявлять отмеченные субъектные характеристики, которые, с другой стороны, могут объективироваться, формироваться, усовершенствоваться только в условиях персонализированного обучения – в условиях реализации обучающимися ведущих самопроцессов – саморазвития, самоорганизации, самореализации за счет возможности выбора программ, технологий обучения, способов оценки достижений.

Теоретическим основанием построения персонализированного образования в вузе выступает признание: субъектности обучающихся (В.А. Сластенин); их субъектного и субъективного опыта (И.С. Якиманская); нацеленности на реализацию само-процессов – саморазвития, самореализации, самодетерминации и т.п. (Э.Ф. Зеер); ответственной самостоятельности в определении содержания, форм, методов, средств обучения (Л.С. Подымова).

Имея возможность выступить субъектом собственной активности, каждый обучающийся непосредственно/опосредованно оказывает регуляторное воздействие как на свой внутренний мир, так и на окружающую реальность; преобразуя их в соответствии с собственными установками, принципами. Результатом воплощения собственной субъектности в условиях персонализированного образовательного процесса станет наиболее полноценная самореализация личности каждого обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, в прогнозировании своего социально-профессионального будущего.

Успешность реализации субъектного подхода для решения задач персонализации образования достигается, когда основывается на следующих принципах субъектной педагогики: направленность на реализацию самопроцессов; сотворчество субъектов образовательного процесса; смысловая дидактика обучения; вариативность в содержании, формах, методах профессиональной подготовки; развивающая профессионально-образовательная среда и др. [5]. Как видно, отмеченные принципы не противоречат, а наоборот взаимодополняют ведущие идеи, положения основного принципа персонализации.

Психолого-педагогический аспект проблемы развития субъектности, как важнейшего образования личности обучающегося – будущего специалиста, требующий учета важного для ее развития и способного к динамике, преобразованию, состоит в нахождении и использовании участниками образовательного процесса потенциала оптимальных технологий, форм, методов становления субъектности.

Поскольку стимулирующими факторами развития персонализированного образования выступают – цифровая трансформация образования и естественный ход воплощения идей развивающего обучения, то необходимым становится учет их дидактических возможностей, определяемых используемыми технологиями обучения: цифровые технологии (обеспечивают разнообразие направлений индивидуализации и дифференциации обучения; высокую степень его самостоятельности и автономности при доминировании тьюторской роли преподавателя); гуманитарные технологии (поддерживают использование традиционных форм обучения при доминировании роли преподавателя в организации обучения); смешанные технологии (обеспечивают сочетание цифровых и гуманитарных технологий в целесообразных вариантах и проявлениях) [1, 2].

Реализация современных персонализированных технологий обучения таких, как форсайт, «перевернутое обучение», моделирование деятельности, сетевые проекты, предполагает не только компетентное воплощение преподавателем новой роли, но и сформированную у обучающихся субъектную позицию.

Большим потенциалом оптимизации процесса персонализации обладает концепция субъектного становления личности, разработанная Г.И. Аксеновой, С.М. Годником, В.А. Сластениным и др.

Субъектное становление – это осознанное преобразование обучающимся собственного личного опыта, выработка ответственного отношения к собственному жизненному пути, возможность утвердить себя в мире (ценностей, людей, профессий и др.).

Инициация личностного роста обучающихся, их самопреобразования в рамках персонализированного образовательного процесса может достигаться реализацией осознанного представления и прохождения обучающимися стадий субъектного становления (В.А. Сластенин):

- объектная – на обучающегося (его деятельность, поведение) в большей степени влияют внешние обстоятельства;
- объект-субъектная – обучающийся начинает проявлять некоторые субъектные качества (активность, инициатива, самостоятельность) в ответ на внешние воздействия;

– субъект-объектная – обучающийся способен выполнять функции субъекта (само)образования (жизнедеятельности), стремясь овладеть его внешними и внутренними условиями;

– собственно субъектная – обучающийся «господствует» над всеми обстоятельствами, целенаправленно преобразует действительность и самого себя [5, С. 14-15].

В основу их успешного прохождения могут быть приняты теоретико-прикладные положения концепции субъектогенеза (А.С. Огнев), то есть порождения личностью себя в качестве субъекта, самоценной активностью которого становится способность к самодетерминации, к тому, чтобы выступать «*causa sui*» – причиной самого себя [3].

Организация персонализированного образовательного процесса на основе субъектогенетического подхода позволит органично сочетать, с одной стороны, заинтересованность вуза в эффективных образовательных системах и интересы лично-профессионального развития всех участников образовательного процесса.

Поскольку человеку внутренне изначально присуще быть субъектом (К.А. Абульханова), то субъектное становление обучающихся в учебно-профессиональной деятельности может строиться на актуализации у них потенциальных личностных ресурсов в виде проявлений:

– активной ориентировки в осмыслении обучающимися структуры, содержания собственной деятельности, качеств личности, стадий лично-профессионального становления в вузе;

– демонстрации инициативы в процессах целеполагания и целереализации, уверенности в своих силах;

– осознания противоречий собственного профессионально-личностного развития (например, между имеющимися притязаниями, усилиями личности обучающегося и их результатами);

– настроенности на активное созидательное самопреобразование и самореализацию в соответствии с собственными целями и ценностями; и др.

В качестве эффективного алгоритма организации и оптимизации субъектного становления и в целом лично-профессионального развития обучающихся является следование ими стадий субъектогенеза: принятие обучающимся ответственности за предстоящие действия; переживание возможности и проявление себя как субъекта целеполагания; воплощение открывающихся новых возможностей в совершаемых «здесь и теперь» действиях; самостоятельное принятие ответственного решения о завершении действия; оценка результата как лично значимого новообразования, обусловленного своей активностью [3, С. 52].

В ходе прохождения стадий субъектогенеза обретается не только субъектность личности обучающегося, но и на ее основе создаются предпосылки для оптимизации в высшем образовании новой парадигмы – персонализированного образования, призванного обеспечить центрированность на саморазвитии личности обучающегося.

Динамика субъектного становления характеризуется тем, что отмеченные атрибутивные характеристики далее усиливаются, усвершенствуются в условиях учебно-профессиональной деятельности, общения, взаимодействия, позволяя обучающемуся достичь авторства над собственной психикой в виде владения духовно-нравственными способами своей жизнедеятельности.

Через создание психолого-педагогических условий в образовательной среде вуза для субъектного становления обучающегося в условиях профессиональной подготовки (ориентация на полисубъектную парадигму; системность и систематичность субъектного становления; развитие культуры самопознания, саморазвития; и др.) можно оказывать и достигать влияния на продуктивность процесса их персонализации.

При этом качественная динамика осознания и становления обучающегося как субъекта, способного проектировать и воплощать на практике свой индивидуальный маршрут учебно-профессиональной деятельности, может быть обеспечена за счет владения преподавателем таким уровнем осуществления деятельности как системно-моделирующий творчество личности: стратегически обеспечивать продвижение личности к самообразованию, самоорганизации в новых неконтролируемых условиях (Н.В. Кузьмина).

Выводы. Успешность персонализированного образования состоит, на наш взгляд, в интеграции личностной (внутренней) успешности обучающихся (ощущение удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью, полноценное воплощение своих способностей); и учебно-профессиональной (внешней) успешности (статус приобретающего важную профессию, реальные возможности карьерного становления).

Ориентация персонализированного образования на продуктивное саморазвитие обучающихся средствами самостоятельного проектирования содержания, технологий, индивидуальных траекторий, критериальной оценки собственной учебно-профессиональной деятельности и его успешность в значительной степени обусловлена выбором и реализацией идей субъектной педагогики, психологии.

Субъектный подход, отражая ведущие положения гуманистической, личностной парадигмы образования, обладает целостностью научной теории, оптимальностью и практической значимостью для оптимизации персонализированного процесса обучения и воспитания специалистов, способных трудиться на уровне реализации новых социально-профессиональных технологий, в условиях нового социокультурного пространства и тотальной цифровизации всей жизнедеятельности общества.

Литература:

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина [и др.]. – 2020. – 98 с.
2. Зеер, Э.Ф. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 17-25.
3. Огнев, А.С. Субъектогенетический подход в обучении: учебное пособие / А.С. Огнев. – Воронеж, 1998. – 237 с.
4. Савина, Н.В. Методологические основы персонализации образования / Н.В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. – Т. 14 – № 4. – С. 82-90.
5. Слостенин, В.А. Субъектная педагогика: контуры новой научной теории / В.А. Слостенин // Негосударственное высшее образование: Теория и современные проблемы: сборник научных трудов. – М., 1999. – 213 с.

УДК 373.21

кандидат педагогических наук, доцент Абрамова Наталья Андреевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант 2 курса Афанасьева Виталина Трофимовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В статье подчеркнута важность раннего возраста, в развитии детей. В этом возрасте наблюдается высокий темп созревания психофизических функций. Подчеркнута важность организации диагностической работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в службы ранней помощи. В службе ранней помощи оказывают комплексную помощь детям младенческого и раннего возраста с выявленными нарушениями развития или риском нарушения. Описаны основные направления работы специалистов службы ранней помощи, компоненты коррекционно-развивающей среды. Рассмотрены цели, задачи, функции психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста с нарушениями в развитии. Рассматривается важность выстраивания системы раннего выявления и ранней комплексной помощи детям от рождения до трех лет, имеющим нарушения в развитии или риск возникновения нарушений, а также их семьям. Описана работа специалистов служб ранней помощи в Республике Саха (Якутия). Авторами подобраны и апробированы методики первичной диагностики выявления уровня развития социальных навыков, самообслуживания, крупной, мелкой моторики, речи и понимания. Результаты исследования выявили трудности в овладении связной речью, подбором по образцу геометрических фигур, последовательностью выполнения заданий у детей раннего возраста с ОВЗ. Также авторами описаны результаты анкетирования родителей по выявлению уровня педагогической компетентности. Подчеркнута важность отличия работы с детьми раннего возраста от дошкольников, не только объемом, но и содержанием материала. Отмечается необходимость организации психолого-педагогического сопровождения междисциплинарной командой специалистов.

Ключевые слова: ранний возраст, дети раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, служба ранней помощи, психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно-развивающая среда, диагностическая деятельность в службе ранней помощи, педагогическая компетентность родителей.

Annotation. The article emphasizes the importance of early age in the development of children. At this age, there is a high rate of maturation of psychophysical functions. The importance of organizing diagnostic work with young children with disabilities in early intervention services is emphasized. The early intervention service provides comprehensive assistance to infants and toddlers with diagnosed or at-risk developmental disorders. Describes the main areas of work for specialists in the early intervention service, and the components of the correctional and developmental environment. The goals, tasks, and functions of psychological and pedagogical support for young children with developmental disorders are reviewed. Discusses the importance of building a system of early detection and early comprehensive assistance for children from birth to three years of age who have developmental disorders or are at risk of developing disorders, as well as their families. The work of early intervention specialists in the Republic of Sakha (Yakutia) is described. The authors selected and tested the methods of primary diagnostics to identify the level of development of social skills, self-care, coarse and fine motor skills, speech and understanding. The results of the study revealed difficulties in mastering coherent speech, pattern matching of geometric shapes, sequence of tasks in young children with disabilities. The authors also described the results of a survey of parents to determine the level of pedagogical competence. The importance of the difference of work with young children from preschool children, not only in volume, but also in the content of the material is emphasized. The need to organize psychological and pedagogical support by an interdisciplinary team of specialists is noted.

Key words: early age, young children with disabilities, early intervention service, psychological and pedagogical support of young children with disabilities, correctional and developmental environment, diagnostic activities in early intervention service, pedagogical competence of parents.

Введение. В последние годы специалисты отмечают значительный прирост количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Своевременное выявление различных отклонений в психофизическом развитии детей раннего возраста, обеспечивает создание условий для социализации, равных возможностей для лиц с ОВЗ.

По мнению Печоры К.Л., Пантюхиной Г.В., Голубевой Л.Г. «ранний возраст является сензитивным, пластичным для качественных преобразований. Наблюдается высокий темп созревания психофизических функций. Это период активного исследования различных свойств предметов: формы, величины, множественных причинно-следственных связей, характера движений и соотношений, период для усвоения речи, развития слухового восприятия, ориентировки в окружающем мире, становление связной речи, накопление лексики. Ребенок рождается с предпосылками базовых возможностей развития, но с некими границами и исключительной зависимостью от взрослого» [6, С. 25]. Они отмечают, что успешность развития зависит от благоприятной среды или может остаться так и нереализованной, если не были созданы необходимые условия для развития. Авторы подчеркивают, что это требует особых воздействий со стороны родителей, которые проявляются в их взаимодействии в социальных ситуациях.

Бутко Г.А. считает, что «важным условием успешной коррекционной работы с детьми раннего возраста становится разработка педагогических и организационных условий включения родителей в реализацию индивидуальных комплексных программ сопровождения, которые реализуются в рамках службы ранней помощи в образовательной организации» [2, С. 2].

В информационно-методических материалах по ранней помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья службы ранней помощи определена как «организованная психолого-педагогическая и социальная служба поддержка семьи, оказывающая комплексную помощь детям младенческого и раннего возраста с выявленными нарушениями развития и их семьям, имеющим ребенка от двух месяцев до четырех лет с выявленными нарушениями развития или риском нарушения, не посещающих государственные учреждения» [7, С. 17].

По мнению Разенковой Ю.А. службы ранней помощи являются центрами комплексного сопровождения индивидуального развития детей. Здесь собраны специалисты разного профиля – психологи, учителя-логопеды, дефектологи, педагоги, которые объединяются для направления своих усилий с целью оказания помощи каждому ребенку с трудностями взросления, коммуникации, адаптации в современных условиях обучения и воспитания [8, С. 4-5].

Для этого требуется выявить педагогические условия по комплексному психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста, включающие в себя познавательное развитие ребенка, сенсорное, слуховое восприятие, формирование имперсивного и экспрессивного словаря, артикуляционной моторики, наглядно-действенного мышления.

Разенкова Ю.А. описывает работу специалистов службы ранней помощи: педагог-психолог оценивает особенности социально-эмоционального, когнитивного развития и взаимодействие между ребенком и родителями; учитель-дефектолог, учитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог оценивают особенности развития, функциональные возможности ребенка, работают с семьей, участвуют в первичном приеме или работе медико-психолого-педагогического консилиума, составляют индивидуальную программу развития ребенка, проводят индивидуальные и групповые занятия для детей; музыкальный руководитель проводит коррекционные индивидуальные и групповые занятия с детьми, подготавливает и проводит праздники, взаимодействует с родителями по вопросам использования музыкальных средств в воспитании ребенка; педагог дополнительного образования организует и руководит досуговой деятельностью детей и родителей, ведет кружки или занятия по творческим видам деятельности; врач-невропатолог проводит обследование состояния нервно-психического статуса детей, при необходимости назначает лечение, отслеживает изменения в состоянии здоровья детей в процессе коррекционно-педагогического воздействия; врачи узкого профиля проводят медицинское обследование, лечение и контроль за состоянием здоровья ребенка в рамках своих компетенций [8, С. 12-13].

По мнению Разенковой Ю.А. специальная коррекционно-развивающая среда должна включать следующие компоненты: предметно-игровой; социально-субъектный, который включает процесс деятельности и их общения, обучения, воспитания и социального развития; интегративный (взаимосвязанные составляющие процесса ранней коррекционно-развивающей помощи) [7, С. 25].

Проект «Программы создания единой государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии» рассматривает психолого-педагогическое сопровождение ребенка с нарушениями в развитии как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи специалистов различного профиля семьям, воспитывающим ребёнка с ОВЗ в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией [4, С. 7].

Целью комплексного психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и их семей в образовательных организациях является «создание оптимальных условий психического и социального развития ребенка, стимуляция его потенциальных возможностей в процессе специально организованного взаимодействия ребенка с родителями и окружающим миром».

Программа выделяет следующие функции сопровождения семьи и детей раннего возраста: диагностическая, развивающая, коррекционная, консультативная, пропедевтическая, координационная [4, С. 8].

Изложение основного материала статьи. Бутко Г.А. определяет одной из важных задач в современных условиях является «достраивание начальной ступени в образовании – системы раннего выявления и ранней комплексной помощи детям от рождения до трех лет, имеющим нарушения в развитии или риск возникновения нарушений, а также их семьям» [2, С. 10].

Основополагающим документом для развития системы ранней помощи детям с ОВЗ является «Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.08.2016 № 1839-р [3]. В России в систему ранней помощи вовлечены 76 регионов.

В Республике Саха (Якутия) ведут работу 38 служб ранней помощи. Из них в качестве базы для создания служб ранней помощи выступают: психолого-медико-социальные-центры – 6 служб; дошкольные образовательные организации – 28 служб; специальная коррекционная образовательная организация – 4 службы. Всего в службах работают 217 специалистов.

Мы провели исследование на базе МБДОУ «ЦРР – Детский сад №2 «Олененок» города Якутска и в ГБУ ДО «Республиканский центр психолого-медико-социального сопровождения». В эксперименте приняли участие 10 детей со статусом ОВЗ: с задержкой психомоторного и речевого развития – 5 детей, слабослышащие – 3 ребенка, с нарушением опорно-двигательного аппарата – 2 ребенка в экспериментальной группе и 10 детей с нормативным уровнем развития в контрольной группе.

Нами была проведена первичная диагностика уровня сформированности психофизических процессов развития детей раннего возраста по комплексной диагностической оценке развития детей в возрасте от 2 месяцев до 3,5 лет KID-RCDI. Методика разработана и адаптирована в Автономной некоммерческой организации ДПО «Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства». Данная методика основана на сопоставлении наблюдений родителей за поведением ребенка со статистически обоснованными нормами и предназначена для раннего выявления детей с задержкой развития, выработки рекомендаций для помощи детям (процедур раннего вмешательства) и отслеживания соответствующей динамики. Родители отвечали на вопросы диагностического опросника, опираясь на собственные наблюдения за поведением ребенка в повседневной жизни. От общего количества детей, участвующих в исследовании, по опросникам KID-RCDI, у 70% были выявлены задержка уровня развития по сферам: социальные, самообслуживание, крупная и тонкая моторика, речь, понимание. После обработки анкеты специалисты связались с родителями и пригласили на консультацию для углубленной диагностики. Методика позволяет выявить зоны ближайшего развития ребенка для дальнейшего построения коррекционной программы.

Также мы использовали методику Пантюхиной Г.В., Печоры К.Л., Фрухт Э.Л. «Диагностика нервно-психического развития детей в возрасте 2 года 6 месяцев» представляющую качественную оценку развития ребенка без использования баллов и соотнесение их в группу. Нами выделено пять групп для оценивания глубины и диапазона отставания детей: в первую группу вошли дети с нормативным уровнем развития; во вторую группу – дети с отставанием в развитии на 1 эпикризный срок; третью группу составили дети с отставанием в развитии на 2 эпикризных срока; в четвертую группу вошли дети с отставанием в развитии на 3 эпикризных срока; в пятую группу вошли дети с отставанием на 4-5 эпикризных сроков. Результаты диагностики представлены в таблице №1.

№	Экспериментальная группа							№	Контрольная группа						
	Активная речь	Сенсорное развитие	Игровая деятельность	Конструктивная деятельность	Навыки самообслуживания	Двигательная активность	Группа		Активная речь	Сенсорное развитие	Игра деятельность	Конструктивная деятельность	Навыки самообслуживания	Двигательная активность	Группа
1	-	+	-	-	-	+	V	1	+	+	+	+	+	-	II
2	-	-	-	+	-	-	V	2	+	+	-	+	+	+	II
3	+	-	+	+	-	-	IV	3	+	+	+	+	+	+	I
4	-	+	-	-	+	-	V	4	+	+	+	+	+	+	I
5	-	-	+	-	-	-	V	5	+	+	+	+	+	+	I
6	+	-	-	+	-	+	IV	6	+	+	+	+	+	+	I
7	-	-	+	-	+	+	IV	7	+	-	+	+	+	+	II
8	-	+	-	+	-	-	V	8	+	+	+	+	+	+	I
9	+	-	-	+	-	-	V	9	+	+	+	+	+	+	I
10	-	+	+	-	-	-	V	10	+	+	+	+	+	+	I

Мы видим, что в экспериментальной группе 70% детей относится к пятой группе (дети с отставанием на 4-5 эпикризных сроков) и 30% относится к четвертой группе (дети с отставанием в развитии на 3 эпикризных срока). В контрольной группе 70 % детей вошли в первую группу (с нормативным и опережающим развитием) и 30% детей отнесли ко второй группе (дети с отставанием на 1 эпикризный возраст). В ходе исследования мы обнаружили, что у детей раннего возраста с ОВЗ наблюдаются трудности сенсорного восприятия, конструктивной деятельности, овладения активной речью, недостаточная сформированность зрительного, слухового восприятия.

Согласно принципу семейно-центрированности, результативность коррекционно-педагогической работы зависит не столько от адекватной оценки способностей и потенциальных возможностей ребенка, сколько от ресурсов и потребностей его семьи. Для этого, в первую очередь следует уточнить позицию родителей по отношению к ребенку; их уровень знаний в области специальной педагогики и психологии; способы сотрудничества с детьми. Такую совокупность личностно-деятельностных характеристик В.В. Селина определяет термином «педагогическая компетентность родителей» [9].

Эффективность взаимодействия родителей с детьми раннего возраста зависит от уровня их компетентности, педагогической грамотности. Важность развития ребенка в раннем возрасте, в большинстве случаев родителями не до оценивается, часто они не имеют представления о сенситивном периоде развития. Для выявления уровня педагогической компетентности родителей детей раннего возраста мы адаптировали и составили анкету на основе модифицированной модели критериальных характеристик уровня психолого-педагогической компетентности родителей, составленной Офат И.В. [4, С. 2]. По результатам анкеты мы выявили три уровня (высокий, средний и низкий) педагогической компетентности, куда входили вопросы о знаниях возрастных особенностей, методов и средств воспитания, эффективной коммуникативной деятельностью с ребенком раннего возраста. В анкетировании приняли участие двадцать родителей. Высокий уровень был выявлен у 20 % (4 человека), средний балл у 30% (6 человек) и низкий уровень – у 50 % (10 человек). Анализ результатов исследования показывает непосредственную связь между компонентами педагогической компетентности. После ознакомления с результатами анкетирования мы выявили, что родители были настроены повышать уровень педагогической компетентности с использованием различных источников информации для создания предметно-развивающей среды, изучения возрастных и личностных особенностей своих детей [1, С. 191].

Выводы. Мы можем предположить, что присутствие и активное участие родителей на коррекционно-развивающих занятиях в службе ранней помощи, повысит их уровень компетентности в приемах обучения и воспитания ребенка, обеспечит практическим опытом формирования основных речевых, двигательных, социальных, навыков самообслуживания у детей раннего возраста. Повысят свои навыки наблюдая модель взаимодействия, поведения и общения, между другими родителями со своими детьми, расширят социальные контакты общаясь в группе.

Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с ОВЗ требует особого подхода, т. к. ребенок в раннем возрасте познает окружающий мир с помощью взрослого. При этом от взрослого требуется многократное повторение, совмещение элементов игры и обучения – обучающие игры, для более точного закрепления пройденного материала. Содержание материала должны быть ориентировано на ведущие психические процессы ребенка до 3 лет – эмоциональная сфера, сенсорное восприятие (зрительное, слуховое, тактильное). Также взрослому необходимо контролировать уровень сложности обучающего материала и длительность занятий.

Организацию комплексного психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья должна осуществлять междисциплинарная команда специалистов: учителя-дефектолога, логопеда, психолога (при необходимости привлекаются другие специалисты), реализующая индивидуальную программу сопровождения ребенка и его семьи. В процессе специально организованного взаимодействия ребенка с родителями и окружающим миром создаются оптимальные условия для его всестороннего развития, стимуляция его потенциальных возможностей.

Литература:

1. Абрамова, Н.А. Актуальные проблемы сенсорного воспитания детей раннего возраста с нарушением слуха в службе ранней помощи / Н.А. Абрамова, А.Ю. Булдакова, Э.Е. Федотова // Мир науки, культуры, образования. – Барнаул: Концепт. – 2021. – №2(87). – С. 189-191.

2. Бутко, Г.А. Развитие системы ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях образования и здравоохранения / Г.А. Бутко, Т.А. Кательсон, С.П. Олту // «Вестник университета». – 2019. – Том 7. – № 4. – С. 80-98.
3. Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года / утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. №1839-р. // URL: <https://docs.cntd.ru/document/420374012>
4. Проект Программы создания единой государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Ю.А. Разенкова, Н.А. Урядницкая, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2000. – №6. – С. 3-8.
5. Офат, И.В. Психолого-педагогические компетенции родителей: термин, структура, компоненты. Диагностика уровней сформированности психолого-педагогических компетенций у родителей детей дошкольного возраста / Офат И.В. // Образование и воспитание. – 2020. – № 3 (29). – С. 75-82.
6. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. – Москва: Просвещение, 1986. – 144 с.
7. Разенкова, Ю.А. Информационно-методические материалы по ранней помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Разенкова. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2016. – 85 с. – URL: <https://primorsky.ru/upload/medialibrary/801/801ded312e545799b4a4fb10b460227b.pdf> (дата обращения: 02.03.2022).
8. Разенкова, Ю.А. Служба ранней помощи как форма оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи семьям с проблемными детьми младшего дошкольного и раннего возраста / Ю.А. Разенкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – №2. – С. 35-44.
9. Селина, В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Селина Виктория Владимировна. – В. Новгород, 2009. – 188 с.

Педагогика

УДК 378.147: 746

кандидат педагогических наук, доцент **Абрамова Валентина Владимировна**

ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь);

старший преподаватель **Федотова Екатерина Сергеевна**

ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь);

старший преподаватель **Порядин Сергей Васильевич**

ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье уточняется определение понятия «профессиональное становление» и содержание деятельности по его обеспечению в процессе профессиональной подготовки. Дается характеристика рефлексии как источника внутреннего опыта человека, способа познания и преобразования себя. Рефлексия также рассматривается как профессионально-значимое качество, способствующее профессиональному становлению. Подчеркивается значение рефлексии в педагогической деятельности. Она обеспечивает педагогу «мысленный анализ какой-либо профессиональной проблемы, личностно окрашенное ее осмысление и новые перспективы ее решения». Развитие рефлексии связано с постоянной привычкой оценивать свои действия и сопоставлять их с реальными результатами. Для формирования навыков рефлексивной деятельности у будущих бакалавров по физической культуре разработана модель, включающая целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный компонент. Для реализации модели требуются определенные организационно-педагогические условия, способствующие воспитанию ценностей гуманистической педагогики, формированию опыта самопознания, самоанализа, саморегуляции, самосовершенствования. Данные условия реализуются через методику обучения рефлексии и рефлексивным умениям в аудиторной и внеаудиторной деятельности. Реализация разработанных модели и методики обеспечила рост количества студентов с высоким и средним уровнем рефлексивности, приобретение ими знаний и умений рефлексивной деятельности, в том числе профессионально-ориентированной.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональное образование, рефлексия, рефлексивные умения, модель и методика обучения рефлексии.

Annotation. The article specifies the definition of the term «professional development» and the content of activities to achieve it in the process of professional training. The article also gives the characteristic of reflexivity as a source of person's inner experience, a way of self-exploration and self-transformation. Reflection is also considered as professionally relevant quality contributing to professional development. Additionally, the article emphasizes the importance of reflexivity in academic work. She provides the teacher with «mental analysis of any professional issue, its understanding and new prospects for solving it». The development of reflexivity is related to measure one's actions and compare them with actual gains. To form the skills of reflexive activity of future bachelors in physical culture, a model has been developed that includes a targeted, meaningful, procedural, evaluative and effective component. To implement the model, certain pedagogical and organizational conditions that contribute to humanistic values education, forming self-exploration experience, self-examination, self-regulation and self-improvement. These conditions are implemented through the methodology of teaching reflection and reflexive skills in classroom and extracurricular activities. The implementation of the developed model and teaching methods has succeeded in increasing the number of students with high- and medium- reflexive level and also in their acquisition of professional oriented reflective activities knowledge and skills.

Key words: professional development, professional education, reflexivity, reflexive skills, model and methodology for teaching reflexive skills.

Введение. Профессиональное становление, понимаемое как «последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде» ((Е.А. Климов, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др.)) [1], выступает основной стратегической задачей профессионального воспитания в высшем учебном заведении [6]. Профессиональное становление педагога рассматривается с самых разных позиций – как «целенаправленное прогрессивное изменение личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности» (Э.Ф. Зеер); «самовоспитание путем освоения целеполагания, планирования, средств и способов самовоспитания, самоконтроль и коррекция» (С.Б. Елканов); «процесс освоения профессиональной деятельности, развития профессионально значимых личностных качеств» (В.Д. Шадриков); «непрерывный процесс накопления и проявления

«потенциального» в личности (единство возможного и осуществленного, потенциального и актуального), способствующий расширению и углублению ее связей с окружающим миром, обществом, другими людьми, самим собой и обеспеченный наследственными, психологическими, социальными и педагогическими факторами» (В.В. Игнатова) [1].

Профессиональное становление происходит в процессе профессионального образования и предполагает формирование профессиональных компетенции и субъективного состояния личности, «считающей себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять» (К.К. Платонов) [7]. По мнению Л.М. Митиной, профессиональное становление в процессе профессионального образования осуществляется путем искусственно-технического воздействия через организацию самоидентификации и рефлексии [5]. Соответственно рефлексия выступает одним из условий успешного профессионального становления.

Изложение основного материала статьи. Рефлексия (от позднелат. reflexio – обращение назад) – всякое размышление человека, направленное на осмысление собственных действий, внутренних состояний, чувств, переживаний, анализ этих состояний и формулирование соответствующих выводов. Рефлексивность, как способность выходить за пределы собственного «Я», по мнению С.В. Кульневича, относится к одному из показателей субъектности; это, по мнению Д. Локка «... наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [9]. Рефлексия есть источник внутреннего опыта человека, способ самопознания, самосовершенствования и необходимый инструмент мышления. Это способность человека взглянуть на себя со стороны, проанализировать свою деятельность, при необходимости – перестроить ее на новый лад. Существуют различные виды рефлексии (табл. 1) [4; 9].

Таблица 1

Разновидности рефлексии

Вид рефлексии	Характеристика
Ситуативная (актуальная) рефлексия	Самоконтроль поведения в актуальной ситуации, ее осмысление, соотнесение своих действий с ситуацией и их коррекция с учетом изменяющихся условий и собственным состоянием.
Ретроспективная рефлексия	Анализ и оценка выполненной в прошлом деятельности – предпосылок, мотивов и причин произошедшего; содержание прошлого поведения, его результативные параметры и допущенные ошибки.
Перспективная рефлексия	Анализ предстоящей деятельности, поведения; их планирование, прогнозирование вероятных исходов и др.
Интеллектуально-ная рефлексия	Осмысление совершаемого действия в содержании проблемной ситуации.
Личностная рефлексия	Критическое осмысление себя и других как субъектов деятельности.
Кооперативная рефлексия	Переосмысление знаний о структуре и организации коллективного взаимодействия.
Коммуникативная рефлексия	Переосмысление представлений о внутреннем мире другого человека.

Рефлексивной деятельности присущи следующие характеристики: целенаправленность, предметность, осмысленность, преобразующий характер и взаимосвязь всех ее структурных компонентов, среди которых: а) анализ ситуации; б) саморегуляция – выявление затруднений и установление их причин, регуляция поведения и деятельности; в) самоконтроль – сопоставление предполагаемых результатов с полученными, если результат отрицательный, осуществляется контрольно-регулирующая функция состоявшейся деятельности; г) самореализация – пересмотр способов деятельности в результате самоанализа, сопровождающийся планированием и прогнозированием, как процесса деятельности, так и его результата, с целью повышения его качества; д) самооценка – оценка себя, своей позиции в ситуации решения поставленной задачи, своего вклада в ее решение [2].

Развитие рефлексии связано с постоянной привычкой оценивать свои действия и сопоставлять их с реальными результатами. Для обучения рефлексии необходимо обеспечить выбор обучающимися индивидуальных целей обучения с учетом своих возможностей и способностей; развивать умения фиксировать успехи и трудности, устанавливать их причины, формулировать проблему и предлагать свое решение.

Особое значение приобретает обучение рефлексии будущих учителей, в том числе учителей (бакалавров) по физической культуре (ФК), как инструмента успешной профессиональной деятельности, обеспечивающего студенту «приобретение опыта личностного осмысления собственного профессионального опыта». В педагогической деятельности рефлексия позволяет:

- обеспечить взаимодействие участников образовательного процесса, так как предполагает планирование не только действий педагога, но и действий обучающихся;
- учитывать особенности обучающихся, возможности их продвижения и развития при проектировании целей обучения и средств их достижения;
- прогнозировать, предугадывать действия обучающихся, решать оперативно-рефлексивные задачи, связанные с отражением их в сознании и планировать собственные контрдействия;
- адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки обучающихся;
- формировать профессионально-ориентированные двигательные умения и навыки, в том числе сложно-координационные, требующие постоянного контроля собственной двигательной деятельности;
- повышать стрессо- и эмоциональную устойчивость, так как «в рефлексии отражается способность к саморегуляции» [3] и др.

Критерием сформированности рефлексии является рефлексивная компетенция, предполагающая наличие самокритичности, самооценки, самоконтроля и самоанализа, а также готовность и способность к рефлексивной и контрольно-оценочной деятельности путем сравнения их соответствия замыслу и условиям осуществления, с помощью ее осмысления и переосмысления [8].

Для формирования навыков рефлексивной деятельности в процессе профессионального физкультурного образования была разработана модель, методологическими ориентирами для которой стали положения деятельностного подхода, принципов гуманистической педагогики, личностно-ориентированного образования. *Цель:* обеспечение организационно-

педагогических условий для обучения рефлексии будущих бакалавров по ФК. *Задачи:* 1. Уточнение сущности рефлексии, способов ее проведения, форм и методов формирования рефлексивных умений у студентов. 2. Активизация деятельности преподавателей, направленной на обучение рефлексии студентов. 3. Воспитание у студентов ценностей гуманистической педагогики, развитие потребности самопознания, самоанализа и самосовершенствования. 4. Формирование мотивов ведения рефлексивной деятельности, понимания ее значения для личностного совершенствования и профессионального становления.

Были уточнены следующие *компоненты* модели:

- целевой компонент – формирование рефлексии и рефлексивных умений (умений осознавать и оценивать себя и других как субъектов профессиональной педагогической деятельности и корректировать свою деятельность в соответствии с данным оцениванием);

- содержательный компонент, включающий ценностный, когнитивный и технологический разделы;

- процессуальный компонент – методика обучения рефлексии и рефлексивным умениям на учебных занятиях и во время самостоятельной работы;

- оценочно-результативный компонент – результаты формирования рефлексии и рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров по физической культуре и их оценка.

Содержательный компонент реализуется через соответствующие *разделы:*

- ценностный – воспитание ценностей гуманизма, гуманистической педагогики и личностных качеств, необходимых для осуществления рефлексивной деятельности;

- когнитивный – система знаний о рефлексии как психическом свойстве, процессе и состоянии; значении рефлексии, личностных качествах, необходимых для успешной рефлексии, способах ее осуществления;

- технологический – система профессионально-ориентированных рефлексивных умений; методики, облегчающие обучение рефлексии (релаксация, концентрация, визуализация и самовнушение).

Процессуальный компонент модели формирования навыков рефлексивной деятельности у будущих бакалавров по ФК предполагает реализацию ряда *этапов:* а) диагностического – определение уровня развития рефлексии, гуманистической направленности личности; б) теоретического – разработка теоретических основ и формирование специальных знаний по рефлексии и рефлексивной деятельности; в) практического – использование полученных знаний и умений на практике; г) контрольного – изучение уровня теоретико-практической подготовленности в вопросах рефлексии и рефлексивной деятельности. Процессуальный компонент предполагает применение определенных процедур и действий, в основе которых:

- учет специфики содержания преподаваемой дисциплины в плане возможности разработки профессионально-направленных заданий для самостоятельного выполнения и создания педагогических ситуаций рефлексивной направленности, помогающих не только формированию профессионально-педагогических умений, но и заставляющих студентов думать, сравнивать, анализировать; определять эффективность образовательного процесса;

- педагогическое сотрудничество с активным использованием рефлексии и методов рефлексивного обучения (теоретического информирования, разбора ситуаций, диагностико-аналитических методов, в том числе заполнение таблиц с результатами рефлексивной деятельности (табл. 2) и др.);

- требования к соблюдению студентами норм педагогической этики и принципов личностно-ориентированного образования, применению на учебных занятиях и во внеучебной деятельности различных рефлексивных приемов, позволяющих анализировать личный опыт, определять имеющиеся затруднения и их причины, формулировать получаемые результаты, переопределять цели дальнейшей работы, корректировать свой образовательный путь.

Таблица 2

Результаты рефлексивной деятельности

Дата	Анализ итогов занятия		
	«Плюс» – что понравилось на занятии, вызвало положительные эмоции, может быть полезно в будущем		«Минус» – что не понравилось на занятии, показалось тяжелым и неинтересным, осталось непонятным
	Знаю	Узнал	Хочу узнать
	Понял	Не понял	Интересно
	Результаты самоанализа		
	<i>На занятии работал</i>	активно / пассивно	<i>Мое настроение</i> стало лучше / стало хуже
			<i>Причина</i>
	<i>Своей работой</i>	доволен / не доволен	<i>Материал занятия был</i> полезен / бесполезен легким / трудным

Реализация содержательного компонента модели формирования навыков рефлексивной деятельности у будущих бакалавров по ФК в рамках теоретико-практических этапов процессуального компонента предполагает гуманизацию учебно-воспитательного процесса, применение активных и проблемных методов обучения, рефлексивных форм работы. Ожидаемые результаты – сформированные навыки рефлексивной деятельности, проявляющиеся в умениях [9]:

- анализировать достоинства и недостатки собственной деятельности и личности – опора в решении педагогических задач на свои сильные стороны; объяснение причин неудач недостатками собственной деятельности и личностных свойств;

- анализировать изучаемый материал в контексте возможностей обучающихся (возможные затруднения в освоении изучаемого материала; способы облегчения обучения, использование опыта учащихся);

- организовать сотрудничество с обучающимися и координировать их совместную деятельность;

- контролировать и проектировать свое эмоциональное состояние, осуществлять саморегуляцию деятельности;

- осуществлять конструктивное взаимодействие с участниками образовательного процесса с применением различных средств педагогической коммуникации (убеждение, заражение, подражание, внушение);

- анализировать психическое состояние обучающихся; быть эмпатийным, создавать ситуации успеха, учитывать индивидуальные особенности.

Для реализации модели формирования навыков рефлексивной деятельности у будущих бакалавров по ФК на практике требуются определенные условия: а) организационные – создание образовательно-развивающей и комфортной психоэмоциональной среды; оказание педагогической поддержки студентам; б) образовательные – теоретико-методическое обеспечение процесса обучения рефлексии и рефлексивным умениям:

- знания о рефлексии и ее значении, основных рефлексивных умениях, в том числе по отношению к педагогической деятельности;
- осознание студентами ценностей гуманистической педагогики;
- усиление рефлексивной направленности учебно-воспитательного процесса, создания условий для рефлексии, повышение ее значимости как одного из критериев оценивания учебных достижений студентов;
- включение студентов в планирование и реализацию своей образовательной траектории в рамках изучаемой дисциплины, выбор ими содержания контрольных мероприятий балльно-рейтинговой системы с учетом своих сильных сторон, определение путей развития слабых сторон и направлений самосовершенствования.

Данные условия реализуются через методику обучения рефлексии и рефлексивным умениям на учебных занятиях и во внеаудиторной деятельности, предполагающую осуществление совокупности этапов: диагностического, теоретического, практического, контрольного. На диагностическом этапе исследуется уровень рефлексии студентов и их знаний о рефлексии, анализируются ценностные установки, делаются соответствующие выводы. На теоретическом этапе решается задача повышения грамотности студентов в вопросах рефлексии, рефлексивных умений, ценностей гуманистической педагогики – знания сообщаются на лекционных и практических занятиях, выступая их дополнительным содержанием. На практическом этапе создаются условия для освоения рефлексивной деятельности и формирования опыта ее осуществления, причем активизируются практически все виды рефлексии (табл. 1). Студентам предлагаются различные задания:

1. На занятиях: а) контрольно-оценочные – включение каждого в действие взаимоконтроля и самооценки – как выполняется изучаемое упражнение или решается профессионально-ориентированная задача, есть ли ошибки в технике выполнения, в методике обучения, в организации занимающихся; нужно ли количество повторений сделано; в чем причина как успешного, так и неуспешного выполнения заданий; как организовано общение и сотрудничество, коммуникативные навыки и др.; б) по самоконтролю – в отношении к изучаемому материалу и к своему внутреннему состоянию, эмоциям, мотивам и др.; в) рефлексия настроения и эмоционального состояния в процессе занятия – необходимо не только констатировать свое состояние, но и назвать причины хорошего или плохого настроения; г) подведение итогов – преподаватель и студенты рефлексиируют по содержанию и результатам занятия: преподаватель устно, студенты – в письменной форме (табл. 2);

2. Во внеаудиторной деятельности – самостоятельное выполнение профессионально-ориентированных заданий, требующее от студентов осознания и понимания проблемы и определение ее границ, анализ своих знаний и опыта для решения проблемы; представления о возможном решении и его способах; планирования собственных действий и действий обучаемых по реализации способов решения проблемы.

Таким образом, студенты обучаются рефлексии и осваивают различные рефлексивные умения, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

На контрольном этапе с целью определения сформированности рефлексии и рефлексивных умений проводятся наблюдения, блиц-опросы, экспертная оценка и педагогический анализ выполнения профессионально-ориентированных заданий и решения проблем педагогических ситуаций, тестирование с применением опросника А.В. Карпова [4].

Для апробирования экспериментальной методики был организован и проведен педагогический эксперимент, в рамках которого осуществлялась комплексная деятельность по обучению рефлексии и рефлексивным умениям на занятиях и во внеаудиторной деятельности. Экспериментальная работа проводилась в 2021 году на базе факультета физической культуры и спорта (ФКиС) Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко на практических занятиях по дисциплинам «Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование» и «Гимнастика и методика преподавания». Экспериментальную группу составляли студенты второго курса, уже имеющие опыт обучения, изучившие отдельные дисциплины, расширяющие понимание сути и содержание педагогической деятельности в области физической культуры, способные заниматься аналитической работой, планировать и осуществлять собственную учебную и профессионально-ориентированную деятельность. Первичная диагностика испытуемых показала преобладание низкого уровня рефлексии (табл. 3) и очень низкий процент высокорефлексивных студентов (10%), склонных обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем; обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия [3]. Также было выявлено отсутствие у большей части респондентов четкого понимания, что такое рефлексия, ее значение в достижении успеха в разных видах деятельности, в том числе в профессиональной, и в собственном самосовершенствовании, приемах осуществления и др. Повторная диагностика рефлексии в конце эксперимента показала рост до 33 % количества студентов с высоким уровнем рефлексивности; около 50% респондентов вышли на средний уровень; количество низкорефлексивных студентов уменьшилось с 53 до 17% (табл. 3).

Таблица 3

Данные тестирования рефлексивности у студентов 2 курса факультета ФКиС

Уровень рефлексивности					
Начало эксперимента			Окончание эксперимента		
Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
3	11	16	10	15	5

Наблюдения за поведением студентов во время занятий, анализ их суждений по само- и взаимоконтролю, экспертная оценка профессионально-ориентированных действий позволяет сделать вывод о том, что испытуемые в основном освоили рефлексивные умения.

Выводы. Рефлексия является профессионально-значимым качеством будущих педагогов по физической культуре, системообразующим личностным свойством саморазвития в студенческие годы, механизмом профессионального становления. Обучение рефлексии и рефлексивным умениям предполагает создание в процессе профессионального образования будущих бакалавров по физической культуре условий, направленных не только на формирование профессионально-педагогических умений, но и активизирующих студентов как субъектов деятельности, обеспечивающих опыт самопознания, самоанализа, саморегуляции, востребующих рефлексии во всем многообразии ее проявления, способствующих успешному рефлексированию.

Литература:

1. Адольф, В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск: 2007. – 204 с.

2. Белобородова, М.В. Рефлексивная деятельность студентов в учебном процессе и особенности ее организации в виртуальной информационной среде М.В. Белобородова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-deyatelnost-studentov-v-uchebnom-protseesse-i-osobennosti-ee-organizatsii-v-virtualnoy-informatsionnoy-srede> (дата доступа 12.04.2022).
3. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – Москва-Ярославль: Аверс Пресс, 2001. – 203 с.
4. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник Карпова А.В. – URL: <https://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diagnosticski-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karпова-a-v> (дата доступа 21.10.2021).
5. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
6. Огольцова, Е.Г. Задачи профессионального воспитания в современной высшей школе / Е.Г. Огольцова, Ш.М. Темиржанова // Молодой ученый. – 2016. – № 13 (117). – С. 834-837. – URL: <https://moluch.ru/archive/117/32114/> (дата обращения: 04.04.2022).
7. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
8. Светонослова, Л.Г. Рефлексивные задания по педагогике как средство формирования рефлексивной компетенции студентов-бакалавров вуза / Л.Г. Светонослова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnye-zadaniya-po-pedagogike-kak-sredstvo-formirovaniya-refleksivnoy-kompetentsii-studentov-bakalavrov-vuza> (дата обращения 10.04.2022)
9. Формирование рефлексии у будущих педагогов. – URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=605493> (дата обращения 8.04.2022).

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Алижанова Хаписат Алижановна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Салманова Джамила Абдулкафаровна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье авторами проанализирована специфика реализации в рамках обучения экономике студентов исследовательского метода. Прежде всего, положительный эффект от использования исследовательских методов заключается в обеспечении расширения кругозора обучающихся, развитии новых компетенций и формирование готовности к осознанному экономическому поведению. Авторы исследования в заключение делают вывод о возможности включения обучения маркетинговым методам исследованиям как важной части дидактической работы в условиях современного вуза.

Ключевые слова: исследовательский метод, маркетинговое исследование, экономическая подготовка, государственная политика в области образования.

Annotation. In the article, the authors analyze the specifics of the implementation of the research method in the framework of teaching economics to students. First of all, the positive effect of the use of research methods is to ensure the expansion of the horizons of students, the development of new competencies and the formation of readiness for conscious economic behavior. The authors of the study conclude that it is possible to include training in marketing research methods as an important part of didactic work in the conditions of a modern university.

Key words: research method, marketing research, economic training, state policy in the field of education.

Введение. Современная система образования является достаточно сложной, сегментированной, призванной решать достаточно сложные задачи. Помимо того, что перед обучающимися стоят задачи, связанные с развитием различных типов знаний, умений и навыков, перед ними стоят задачи обучения навыкам их использования в практической и исследовательской деятельности. Одним из сложных в процессе формирования методов является исследовательский метод. Поэтому изучение специфики представлений об исследовательском методе, в данном контексте находятся в центре нашего внимания в рамках исследования. Считаем, что необходимо изучить специфику используемых подходов к пониманию его сущности, структуры функций и условий применения.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав отечественные публикации, мы можем выделить целый ряд подходов к пониманию сущности исследовательского метода, которые обычно концентрируются в таких категориях как: опытно-исследовательский метод (Ф.Л. Бойтков); наглядно-эвристический метод (К. Гейлер); экскурсионно-исследовательский; исследовательско-трудовой; экспериментально-исследовательский метод (В.К. Буряк); лабораторно-исследовательский метод (В.Ю. Ульянинский); метод лабораторных уроков (К.П. Ягодский); естественно-научный метод (А.П. Пинкевич); метод исканий (Б.В. Всесвятский); научный метод исследования; метод вывода, не предпрещающего ответа (Н. Рождественский); генетический метод (П.П. Блонский). В данном контексте мы можем обратить внимание, что исследовательский метод отражает развитие метода свойственного эвристике [3, 4].

Мы видим, усложнение содержательной и процессуальной части познавательной деятельности отражается в использовании в педагогической работе практики приобщения учащихся к элементарным видам научных исследований, но с акцентом на творческую активность обучающихся [1, 2]. Таким образом, творческая и исследовательская составляющие достаточно тесно сближаются. Продолжают изучение данного феномена С.Т. Шацкий и В.И. Орлов, которые указывают на особую актуальность в данном контексте проблемного обучения. Не смотря на очевидные отличия, М.Н. Скаткин [7] подчеркивает, что и проблемное обучение, и исследовательский метод опираются на поисковой вид деятельности обучающихся. Главное же отличие заключается в том, что поисковая деятельность осуществляется обучающимися самостоятельно, а проблемное обучение ориентировано на работу обучающегося и педагога.

Трудность использования исследовательского метода, как мы можем обратить внимание, в контексте исследования Ф.Л. Бойткова, связана с трудоемкостью использования данного метода, учитывая необходимость использования последовательной прогностической и контрольной деятельности. Описать специфику последовательности реализации этапов исследовательского метода мы можем описать, опираясь на разработки И.Я. Лернера [6], представив их в содержание таблицы 1.

Сопоставительный анализ структуры научного и учебного исследования

№	Структура исследования	Учебное исследование
1.	Формулирование задач, целей, условий, ограничений, перечень исходных условий и средств решения задач.	Формулирование цели, задачи и проблему исследования.
2.	Обеспечение сбора требуемой информации, необходимой для решения поставленных задач.	Формулирование объекта и предмета исследования, изучение элементов изучаемого объекта и характер из взаимосвязи.
3.	Формулирование первичной гипотезы.	Формулирование первичной гипотезы.
4.	Разработка теоретического контекста эксперимента.	Разработка плана исследования и его осуществление, с возможностью корректировки в процессе реализации.
5.	Реализация экспериментальной работы (контрольной и поисковой).	Обеспечение проверки первичной гипотезы.
6.	Совмещение полученных результатов с теоретическим базисом.	Формулирование решения и окончательного понимания исследуемого объекта.
7.	Формулирование результатов и оценка степени соответствия поставленным задачам и цели.	Формулирование особенностей применения найденного решения.

Проанализировав представленные в таблице 1 данные, мы можем констатировать, что подобные различия определены исходя из специфики решаемых поисковых задач. Однако, методисты и дидакты отмечают, тем не менее, актуальность использования методов познания базовых научных дисциплин в рамках образовательного процесса. Именно поэтому, в рамках обучения экономике, как показал опрос преподавателей экономики г. Махачкалы, показал, что 81% педагогов не используют специализированные методы, и 19% педагогов, в равной степени используют практику обучения экономическому анализу, эвристических и иных бесед, а также использование методов опросов, впрочем, как и анализ и решение «кейсов». Очевидно, что к проблемам, которые обуславливают недостаточное внимание к исследовательским практикам на занятиях экономики можно отнести: слабый уровень разработки методической составляющей; недостаточный уровень подготовки педагогов; слабый уровень проработки дидактической составляющей.

Учитывая все сказанное выше, нами было принято решение проанализировать существующее представление о специфике использования методов познания, используемых в экономических науках (включая маркетинг, микроэкономику, менеджмент и иные сферы), и выделены методы, которые могут быть использованы для работы с обучающимися. И как мы видим, значительный потенциал в данном случае имеется у методов маркетинговых исследований, не смотря на сложность внедрения в педагогическую работу. Следовательно, мы можем далее оценить специфику дидактических возможностей маркетинговых исследований. В данном контексте мы можем констатировать, что маркетинговые исследования представляют собой исследования, направленные на сбор, анализ и составление отчета о состоянии системы маркетинга, и разработки маркетинговой стратегии организации. При этом, маркетинговые исследования являются комплексными в своей природе, и ориентированы на достижение различных типов задач. При этом, маркетинговые исследования выполняются в соответствии с разработанной теоретической базой, и ориентированы на получение объективной и максимально точной информации. Научные подходы используются на всех этапах маркетинговых исследований. Более того, на каждом этапе маркетингового исследования результаты неоднократно перепроверяются, изучаются взаимосвязи и тщательно контролируется точность полученных данных.

Обращая внимание на специфику маркетингового исследования, мы можем выделить следующие этапы исследования:

Во-первых, выявление проблем и цели исследования. На данном этапе маркетингового исследования выделяются потребности, определяющие специфику исследования, прорабатываются ключевые концепции сбора и анализа маркетинговых данных. Развитие концепции исследования подразумевает и разработку плана деятельности, включая формулирование гипотез, которые необходимо будет проверить на практике, в том числе на предмет выявления причинно-следственных связей. В данном случае, определение гипотез позволяет наиболее точно сформулировать специфику проверки статистических данных и исключить возможность манипуляции статистическими данными. В рамках данного этапа формулируются и альтернативные методы проведения исследования, включая возможность его реализации в будущем.

Во-вторых, критический анализ источников информации. В данном случае, перед исследователями стоит задача изучения потенциальных источников информации и выбор методов сбора данной информации, включая возможность использования первичных и вторичных данных, или возможность использования их в одно и тоже время. В данном контексте формулируются специфические методы исследования, планы подготовки инструментария, а также выбора коммуникации с участниками исследования. Более подробная схема представлена ниже – рис. 1:

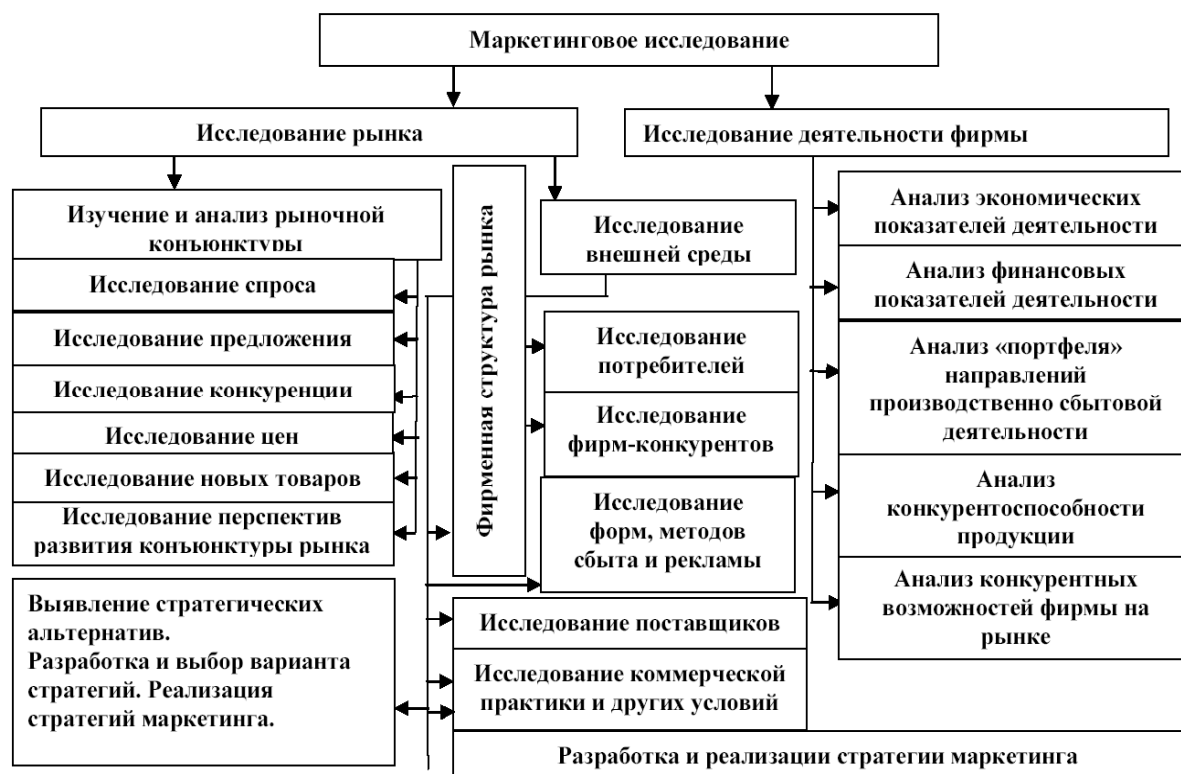


Рисунок 1. Структура маркетингового исследования рынка

В-третьих, выбора метода сбора информации, включая контекст, связанный с конкретными параметрами исследования, формирование бюджета исследования и непосредственное проведение маркетингового исследования.

В-четвертых, анализ полученной на третьем этапе исследования информации, выработка переменных и формулирование взаимосвязей.

В-пятых, представление полученных результатов в различной графической форме для принятия управленческих решений.

На каждом из этапов маркетингового исследования используются различные методы, которые определяются спецификой стоящих задач. Так, можно выделить полевые и кабинетные группы исследований.

Учитывая опыт работы со студентами Дагестанского государственного педагогического университета, мы можем определить ключевые методы педагогической деятельности, и привести их в таблице 2 ниже.

Таблица 2

Методы проведения маркетинговых исследований и сбора информации (Е. Дихтль, Х. Хершген)

Наименование метода	Определение метода	Формы проведения	Примеры использования	Преимущества и недостатки метода
Первичные исследования (преимущественно полевые)	Первичный сбор данных для последующего анализа	В зависимости от целей и задач исследования	Опрос на предмет удовлетворенности продуктом	Актуальность получаемой информации / высокая стоимость исследования
Метод включенного / не включённого наблюдения	Постепенное изучение специфики поведения, в отсутствие влияния на изучаемого	Полевое / лабораторное / включенное и не включённое	Включенное наблюдение за покупателями	Высокий уровень объективности / возможность упущения некоторых факторов и высокая стоимость исследования
Интервью (опрос)	Экспертное интервьюирование или опрос	Устное, включая телефонное / письменное / стандартизированное или экспромтом	Изучение имиджа брендов, мотивации или привычек	Широкие возможности для изучения предмета исследования, высокая надежность данных / проблемы в репрезентативности результатов
Панельное исследование	Повторение исследования через временные промежутки	Потребительская / торговая	Изучение наличия определенных товаров в магазинах	Позволяют понять динамику изменения покупательских привычек / дороговизна и неустойчивость результатов

Экспериментальные исследования	Изучение взаимовлияния и специфики влияния внешней среды	Лабораторные / полевые	Изучение эффективности рекламы, ребрендинга и др.	Возможность раздельного влияния и эффективного регулирования / необходимы значительные временные и материальные ресурсы
Кабинетные / вторичные исследования	Изучение / анализ собранных данных	Кабинетная	Изучение доли предприятия на рынке	Низкие затраты / может использоваться неточная или устаревшая информация

В рамках обучения, студентами проходятся такие программы как «Психология управления» на факультете управления и права, «Основы предпринимательской деятельности» на факультете профессионально-педагогического образования, «Государственная политика в области образования» по программе подготовке 44.04.01. – Педагогическое образование, профиль «Экономическое образование». При этом, обучающиеся имеют возможность проходить стажировки.

Как мы можем обратить внимание, в рассматриваемых курсах преимущественно используются традиционные методики, репродуктивные формы и методы обучения. Тем не менее, не распространена практика проведения самостоятельных исследований, и не обеспечивается внеаудиторная практика. Фактически, приведенные курсы не достаточно проявляют самостоятельность в исследованиях, не сформирован комплекс мероприятий, который бы позволял повышать готовность обучающихся к практическим исследованиям проблем, связанных с маркетингом. В процессе обучения также не используются различные типы мероприятий, включая учебные игры, кейсы и иные методы, формирующие исследовательские навыки у обучающихся.

Как мы видим в процессе обучения тем не менее периодически используются такие формы работы со студентами как тренинги и тестирования, практикумы, разработка бизнес-планов и моделей. Используются практики проблемного и диалогового обучения. Практикуются и методы подготовки докладов, и иные методы самостоятельной работы, методы совместной работы в группах, в парах, используется метод карточек. И все данные методы могут быть адаптированы к условиям обучения навыкам проведения маркетинговых исследований.

В рассматриваемых курсах возможности обучения экономическому анализу не используются в достаточной степени, а проведение маркетинговых исследований попросту не предусмотрено. Используемые методы не позволяют обеспечить и развитие теоретического базиса и способствовать появлению новых компетенций у обучающихся. Игнорирование практической составляющей, таким образом, создает проблемы для полноценного обучения будущих учителей. Все это в совокупности не позволит подготовить обучающихся к принятию экономических решений, выстроить моделей экономического поведения в своей будущей профессиональной деятельности [1, 2].

Выводы. Учитывая все сказанное выше, мы можем констатировать, что ключевой причиной неэффективности учебной исследовательской деятельности обучающихся можно считать отсутствие условий, которые позволяли проводить подобные исследования. При этом, маркетинговые исследования могут служить и как инструментом решения дидактических задач, так и методом развития познавательной деятельности. Тем не менее, обучение данным методам исследований позволяет сформировать навыки формулирования и анализа проблем, выделения противоречий, формулирования предложений, обеспечить формирование навыков сбора и анализа информации, а также формулирование выводов, и характер соответствия выводов исходным задачам. Этот эффект достигается путем закрепления знаний об экономике образования, а также позволяет сформировать новые знания, умения и навыки, в том числе и уникальные компетенции.

При этом, маркетинговые исследования органично могут быть встроены в проведение учебных исследований, поскольку оба процесса ориентированы на формулирование проблем, определение источников информации, анализ и сбор информации, и подведение итогов проделанной работы. В обоих случаях речь идет не просто о достижении целей, а об осознанном познании и раскрытии новых элементов информации, трансформирующиеся в знания. При этом, акцент на изучение экономических процессов позволяют существенно расширить карту компетенций выпускников.

Тем не менее, мы можем выделить и принципиальные ограничения использования маркетинговых исследований в образовательном процессе – это и ограничение доступа к информации, и ограничение сфер интересов, и целый ряд методических и дидактических ограничений. Существенным же образом ограничивают использование данного метода в педагогической практике и психологические и когнитивные навыки обучающихся, отсутствие значительного опыта. Вместе с этим, обучение методам маркетинговых исследований позволяет сформировать и soft skills и hard skills, которые критически важны для образовательного процесса в современных условиях.

Важной частью формируемого нарратива можно считать и формирование элементов, определяющих экономические привычки и экономическое поведение, которые являются залогом финансовой грамотности специалиста.

Литература:

1. Алижанова, Х.А. Экономическая подготовка старшеклассников в условиях профильного обучения: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Хаписат Алижановна Алижанова. – Махачкала, 2012. – 415 с.
2. Алижанова, Х.А. Научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовании / Х.А. Алижанова // Европейский журнал социальных наук. – 2015. – № 4(42). – С. 97-102.
3. Бойтков, Ф.Л. Воспитание у школьников интереса к исследовательской работе / Ф.Л. Бойтков / Сов. Педагогика. – 1965. – №7. – С. 23-27.
4. Ковтун, Т.В. Исследование проблемы маркетинга в образовательной среде педагогического колледжа / Т.В. Ковтун // Среднее профессиональное образование, 2008. – №5. – С. 10-14.
5. Коцарь, Ю.А. Актуальные вопросы организации научно-исследовательской работы в профильной школе / Ю.А. Коцарь // Методист. – 2003. – №3. – С. 49-50.
6. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974.
7. Скаткин, М.Н. Дидактика средней школы / М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
8. Шацкий, С.Т. Курсы как организующая сила в педагогическом деле / Шацкий С.Т. – М.: Педагогика, 1980. – 311 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье предлагаются педагогические условия, позволяющие, на взгляд автора, эффективно воплотить инновационную систему профильной экономической подготовки школьников. Непосредственно перед разговором об основном предмете рассматриваются наиболее значимые особенности развития современного общества в т.ч. образовательной системы, обуславливающие необходимость модернизации системы экономической подготовки учащихся. Далее исследуются понимание современными педагогами-исследователями термина «педагогические условия», а также основные условия, необходимые для успешной инновационной экономической подготовки школьников. Затем рассматриваются возможные проблемы, связанные с их созданием на современном этапе развития образовательной системы. В частности, говорится о затруднениях, возникающих в ходе их реализации при осуществлении образовательного процесса в школах Республики Дагестан. Предлагаются направления работы по оптимизации образовательного процесса в школах, ведущие к ликвидации таких затруднений.

Ключевые слова: экономика в школе, профильная экономическая подготовка, педагогические условия, инновационная система, профильная экономическая подготовка.

Annotation. The article offers pedagogical conditions that allow, in the author's opinion, to effectively implement an innovative system of specialized economic training of schoolchildren. Immediately before talking about the main subject, the most significant features of the modern society and, in particular, the educational system development, which necessitate the modernization of the system of economic training of students, are considered. Next, the understanding of the term «pedagogical conditions» by modern teachers is considered, the basic conditions necessary for successful innovative economic training of schoolchildren are investigated. Then the possible problems associated with their implementation at the present stage of the development of the educational system are considered. In particular, the difficulties arising in the course of their implementation in the implementation of the educational process in schools of the Republic of Dagestan are investigated. The directions of work on the educational process in school's optimization leading to the elimination of such difficulties are proposed.

Key words: economics at school, specialized economic training, pedagogical conditions, innovation system, specialized economic training.

Введение. Общество, в том числе, и российское, на современном этапе своего развития характеризуется непредсказуемой динамикой большинства происходящих в нём процессов [2-4; 8; 12]. В таких условиях неизбежно должна измениться роль организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам основного общего и среднего (полного) общего образования. Вместо сообщения учащимся суммы готовых знаний, умений и навыков внимание их администрации и педагогических работников должно сосредоточиться на подготовке конкурентоспособного члена современного общества, характеризующегося способностью к образованию и самообразованию на протяжении всей жизни и взаимосвязанной с ней высокой степенью социальной мобильности [4; 9; 12-14].

В свою очередь, немаловажной частью процесса формирования такой личности должна стать инновационная система профильной экономической подготовки. Решению проблем, связанных с созданием условий, позволяющих эффективно её реализовать, будет посвящена настоящая статья.

Изложение основного материала статьи. Проведённый анализ педагогической и психологической литературы позволяет с определённой долей уверенности утверждать, что на сегодняшний день не существует единства между исследователями в трактовке термина «педагогические условия» [5-7; 14].

Анализ различных точек зрения подтверждает мысль о том, что функционирование системы экономической подготовки школьников определяется средой [1; 4-6; 10]. Последняя, в свою очередь, создаёт благоприятные или неблагоприятные условия для педагогической деятельности учителей. Среда функционирования инновационной системы экономической подготовки школьников – это человеческое и предметное окружение, ограниченное масштабами педагогической деятельности учителей экономики. Таким образом, вещественные и личностные элементы специальной среды обуславливают разделение условий на материальные и социальные.

При этом совокупность условий успешности профильной экономической подготовки школьников можно свести к пяти группам (Табл. 1).

Таблица 1

Группы условий успешности профильной экономической подготовки школьников

Группы	Условия
Нормативно-правовые	Разработанность нормативов и положений, регулирующих взаимодействие групп лиц, имеющих отношение к экономической подготовке, включенность дисциплины «экономика» в базовый план.
Дидактические	Степень информационной, научной и методической обеспеченности учебного процесса.
Учебно-материальные	Оснащенность учебного процесса наличие дидактических средств учебников и учебных пособий.
Социальные	Наличие у учителей экономики достаточной квалификации, экономическая и предпринимательская культура участников образовательного процесса.
Экономические	Экономическая среда школы, наличие финансовых ресурсов, необходимых для реализации инновационной системы экономической подготовки [1; 7; 10].

С целью определения значимости конкретных условий профильной экономической подготовки было проведено анкетирование среди учителей экономики (60 чел.) школ г. Махачкалы, педагогов высших (ДГПУ) и средних (51, 5 г. Махачкала, 8 г. Каспийск) профессиональных учебных заведений.

Отношение педагогического состава к различным условиям оценивалось по предложенной Е.М. Павлютенковым методике [11, С. 18-20]. В соответствии с этой, последней, респондентам было предложено высказаться о том, какие из предлагаемых им условий организации экономического образования учащихся в связи с инновационной моделью являются наиболее целесообразными и эффективными.

Результаты анкетирования обобщались согласно формуле:

$$\chi = \frac{5a + 4b + 3c + 2e + 1}{n}$$

При этом, буквами «а», «в», «с» и «е» обозначено количество респондентов, выставивших предложенным условиям оценки от «1» до «5» соответственно. Буквой «n» обозначено общее число опрошенных.

Таким образом был вычислен средний балл для каждого из предложенных респондентам педагогических условий эффективности экономической подготовки и определили места, которые по мнению педагогов эти условия занимают в общей совокупности.

Подобная фиксация отношений педагогов, осуществляющих образовательную деятельность в школах г. Махачкалы, позволяет принять комплекс меры, способствующих повышению эффективности экономической подготовки школьников [4; 11].

Практика подготовки показывает: большинство учителей осознают, что одним из важных условий обеспечения экономической подготовки является сформированность качеств предприимчивой личности. Но осознание самого факта не означает, что учитель успешно их формирует в учебной практике. Как показывают наши наблюдения, на уроках экономики многие учителя не умеют выявлять степень сформированности экономических знаний и знаний основ маркетинга. Кроме того, вне поля зрения учителя остаются такие важные компоненты экономической подготовки, как включение учащихся в различные виды творческой и исследовательской деятельности. Эти стороны содержания не менее важны для экономической подготовки учащихся и выбора будущей сферы деятельности.

Организация и осуществление экономического образования и воспитания школьников требует высокой экономической подготовки со стороны учителя. Задача учителя состоит в том, чтобы привести в действие все возможности обучения для экономической подготовленности школьников, используя педагогически целесообразные формы и методы.

Автором был проведен анкетный опрос 146 учителей, с целью выявления уровня знаний основ маркетинга. Анализ их ответов показал, что учителя не имеют ясных представлений, не знают, как организовать и провести маркетинговые исследования, вовлекая учащихся в различные виды маркетинговой деятельности.

Анализ содержания школьных учебных программ и учебно-методических пособий показывает, что в них не содержится разделов и тем, направленных на формирование исследовательских навыков учащихся, не предусмотрено проведение маркетинговых исследований рынка конкретных товаров и услуг и анализа собранной информации.

Анализ более 50 посещенных уроков экономики позволяет сделать вывод о том, что учителя в основном используют словесные методы (рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой), очень редко образовательные задачи решаются с помощью учебных игр, проблемных заданий или решения экономических задач, позволяющих применить полученные теоретические знания на практике.

Учителя не привлекают к анализу собственных потребностей и источников их удовлетворения. Им не разъясняется целесообразность той или иной стратегии экономического поведения, оптимальность выбора одной из них и т.д. Из ответов учителей следует, что причина воспроизводства репродуктивных форм и методов обучения и отсутствия инновации в экономической подготовке связано с тем, что тем не известны технологии использования исследовательского метода в обучении экономике, в том числе маркетингового исследования.

Анализ данных показывает, что большинство опрошенных считают, что одним из важных условий выступает активное применение в рамках учебных занятий организационно-деятельностной игровой технологии [5; 7; 9]. Только квалифицированный учитель способен организовать экономическую и предпринимательскую деятельность в соответствии с современными требованиями и использовать для этого активные формы обучения, в том числе исследовательские. Это положение приводит нас к условию, когда решение задач экономической подготовки связывается с включением в маркетинговое исследование рынка технологии.

При этом прежде, чем работать с учителями, необходимо определиться, с проблемой организации экономической подготовки школьников. С этой целью был проведен опрос учителей, а также студентов экономического факультета, – будущих учителей экономики. Несмотря на то, что по результатам опроса подготовленность учителя к организации и проведению маркетингового исследования получила 3 место, результаты анкетных данных расходятся. Большинство будущих и действующих учителей экономики не имеют представлений об организационных моментах, связанных с проведением учебных занятий по экономике в инновационных формах [1-4; 14].

Результаты проведенного анализа убеждают в том, что работу по реализации условий, обеспечивающих эффективность экономической подготовки школьников, необходимо осуществлять в двух направлениях (Табл. 2).

Таблица 2

Направления работы по реализации условий, обеспечивающих эффективность экономической подготовки школьников

№	Аудитория	Содержание работы
1	Учителя, работающие в школе	Вооружение педагогов технологией организации и проведения инновационных форм учебных занятий по экономике для школьников.
2	Студенты-будущие учителя экономики	Организация специальной подготовки в ходе обучения по соответствующей специальности.

Анализ образовательной практики наглядно демонстрирует, что большинство современных общеобразовательных школ не способны удовлетворить интересы и потребности учащихся в экономическом образовании. В них участники

образовательного процесса не включаются в активный поиск и разработку новых педагогических технологий экономического образования.

В связи с этим возникает насущная необходимость в разработке инновационной системы, позволяющей реализовать охарактеризованные выше педагогические условия, обеспечивающие успешную профильную экономическую подготовку школьников.

Выводы. На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что на современном этапе развития социум характеризуется непредсказуемой динамикой большинства процессов.

Соответственно, претерпевает определённые трансформации и роль общеобразовательной школы, которая вместо сообщения учащимся суммы готовых знаний, умений и навыков должна сосредоточиться на подготовке о члена современного общества, характеризующегося способностью к образованию и самообразованию на протяжении всей жизни и взаимосвязанной с ней высокой степенью социальной мобильности.

Важной частью процесса формирования такой личности должна стать инновационная система профильной экономической подготовки.

В свою очередь, эффективное функционирование системы экономической подготовки школьников определяется средой, создающей благоприятные или неблагоприятные условия для педагогической деятельности учителей.

Можно выделить нормативно-правовые, дидактические, учебно-материальные, социальные и экономические условия успешного процесса профильной экономической подготовки современных школьников.

Большинство опрошенных учителей школ Республики Дагестан осознают, что одним из важных условий обеспечения экономической подготовки является сформированность качеств предприимчивой личности.

При этом, однако, непосредственно в рамках учебных занятий по экономике многие педагоги не умеют выявлять степень сформированности экономических знаний у учащихся.

На уроках педагогами используются, главным образом, словесные методы, с помощью учебных игр образовательные задачи решаются нечасто. Редко также используются проблемные задания или решения экономических задач, позволяющих применить полученные теоретические знания на практике.

Далее, проведённый анализ содержания школьных учебных программ и учебно-методических пособий по экономике наглядно демонстрирует, что в них не содержится разделов и тем, направленных на формирование исследовательских навыков учащихся, не предусмотрено проведение маркетинговых исследований рынка конкретных товаров и услуг и анализа собранной информации.

В подобной ситуации деятельность, связанную с реализацией условий, обеспечивающих эффективность экономической подготовки школьников, необходимо осуществлять в двух направлениях: для действующих и для будущих учителей экономики.

Кроме того, фиксируется насущная необходимость в разработке инновационной системы, позволяющей реализовать охарактеризованные выше педагогические условия, обеспечивающие успешную профильную экономическую подготовку школьников.

Литература:

1. Алижанова, Х.А. Научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовании / Х.А. Алижанова // Европейский журнал социальных наук. – 2015. – № 4(42). – С. 97-102.
2. Алижанова, Х.А. Проектирование системы профильной экономической подготовки / Х.А. Алижанова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4(71) – 2018. – С. 12-15.
3. Алижанова, Х.А. Профильная экономическая подготовка в инновационных образовательных учреждениях / Х.А. Алижанова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 115-118.
4. Алижанова, Х.А. Экономическая подготовка старшеклассников в условиях профильного обучения: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Хаписат Алижановна Алижанова. – Махачкала, 2012. – 415 с.
5. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – Москва: Просвещение, 1985. – 208 с.
6. Грищенко Т.В. Педагогические условия подготовки учителя к осуществлению экономического образования и воспитания школьников в системе повышения квалификации: диссертация ... к-та пед. наук: 13.00.08 / Грищенко Татьяна Владимировна – М., 1991. – 143 с.
7. Капина, К.В. Педагогические условия организации поэтапного формирования знаний в системе НОО / К.В. Капина, Т.Н. Галич // Вестник науки. – 2021. – № 1(46). – С. 30-36.
8. Кузнецова, Е.В. Модель развития исследовательской компетенции у бакалавров профессионального обучения в процессе профильной подготовки / Е.В. Кузнецова, Н.Г. Хмызова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 3(92). – С. 244-249.
9. Кутергин, Н.Б. Современные педагогические технологии, расширяющие организационно-методический инструментарий образовательного процесса / Н.Б. Кутергин, А.А. Тарасенко, Л.Л. Тимофеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-3. – С. 134-138.
10. Михеева, С.А. Экономическое образование школьников: причины кризиса / С.А. Михеева, О.А. Журкина // Вопросы образования. – 2019. – №4. – С. 231-253.
11. Павлютенков, Е.М. Формирование мотивов выбора профессии у учащихся общеобразовательных школ: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Евгений Михайлович Павлютенков. – Запорожье, 1983. – 437 с.
12. Петрова, А.С. Информатизация образования: проблемы и перспективы / А.С. Петрова, О.В. Афанасьева, Н.Н. Левкина // Педагогика. – 2017. – № 11(21). – С. 39-41.
13. Сибатуллина, А.Р. Инновационная образовательная среда как фактор развития готовности педагогов к профессиональной деятельности / А.Р. Сибатуллина, Г.А. Степанова // Вестник Академии энциклопедических наук. – 2020. – № 1(38). – С. 58-63.
14. Тюнин, А.И. Особенности экономического образования и восприятия в современных условиях / А.И. Тюнин, С.С. Демцура, Л.П. Алексеева, Л.М. Базавлукская, И.И. Плужникова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 3(28). – С. 163-166.
15. Чечель И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе / И.Д. Чечель. – М.: Сентябрь, 1998. – 144 с.

УДК 378.4

кандидат филологических наук, доцент Алимсакаева Рита Кочаровна

ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

кандидат филологических наук, доцент Тхайцухова Айшат Мухамедовна

ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросу определения понятия «толерантная» языковая личность. Важность четкого определения данной категории объясняется актуальностью проблемы формирования толерантной языковой личности школьника в поликультурной среде. Содержание термина раскрывается посредством составляющих его понятий: «толерантность», «языковая личность», «поликультурная образовательная среда».

В данном исследовании мы исходим из понимания толерантной языковой личности как языковой личности, развивающейся в поликультурной среде на всех уровнях межкультурной коммуникации.

Раскрыты условия формирования поликультурной языковой личности:

1. Культурологические условия, направленные на формирование этнического самосознания личности как составной части глобального сознания.

2. Этические условия, учитывающие идеи поликультурности общества и этику поликультурного межнационального общения.

3. Условия поликультурной полиязычной среды, ознакомливающие с иноязычными культурами.

4. Рефлексивные условия, ориентированные на восприятие и осознание важности культурного многообразия для развития личности.

Первоочередная цель модернизации языкового образования на сегодняшний день заключается в формировании таковой толерантной языковой личности в поликультурной среде. Реализация этой сложной задачи – жизненная необходимость, актуальная проблема, обладающая тенденцией к развитию.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы описать развитие толерантной языковой личности в поликультурной среде.

Ключевые слова: толерантность, языковая личность, поликультурная образовательная среда, поликультурное языковое образовательное пространство.

Annotation. The article deals with the definition of «tolerant» linguistic personality concept. The importance of a clear definition of this category is explained by the urgency of the tolerant linguistic personality forming of a student in a multicultural environment. The content of the term is revealed through its constituent concepts: «tolerance», «linguistic personality», «multicultural educational environment».

We proceed from the understanding of a tolerant linguistic personality as a linguistic personality developing in a multicultural environment at all levels of intercultural communication in this study.

The conditions for the formation of a multicultural linguistic personality are revealed as followed:

1. Cultural and logical conditions aimed at the formation of ethnic identity of the individual as an integral part of global consciousness.

2. Ethical conditions that take into account the ideas of multiculturalism of society and the ethics of multicultural interethnic communication.

3. Conditions of a multicultural multilingual environment, familiarizing with foreign-language cultures.

4. Reflexive conditions which are focused on the perception and awareness of the importance of cultural diversity for personal development.

The primary goal of the modernization of language education today is the formation of such a tolerant linguistic personality in a multicultural environment. The realization of this complex task is a vital necessity, an urgent problem with a tendency to development.

The purpose of our research is to describe the development of a tolerant linguistic personality in a multicultural environment.

Key words: tolerance, linguistic personality, multicultural educational environment, multicultural linguistic educational space.

Введение. Решение новейших задач, появившихся в социуме на современном этапе, может быть решено посредством новых подходов к организации образовательного процесса. Необходимым условием правильной организации образовательного процесса является его ориентированность на решение проблем воспитания и развития человека, не только обладающего комплексом знаний, навыков и т.д., но способного к широкому общению, а том числе в многонациональной среде, в духе гуманистических традиций и идей.

Изложение основного материала статьи. Новый концепт – толерантная языковая личность активно распространяется в виду насущного запроса поликультурного социума, формируемого в новых условиях глобализации мира. В настоящее время оказывается недостаточным обучение, направленное на формирование способности и готовности к межкультурной коммуникации.

В условиях новой глобальной ситуации необходима ориентация на формирование способности и способностей учащихся (интеллектуальных, коммуникативных, нравственных), крайне необходимых для решения проблем экономического, политического, межкультурного характера.

Все это обуславливает необходимость ясного определения данной категории. Рассмотрим составляющие понятий «толерантность», «языковая личность», «поликультурная среда» с целью анализа содержания термина «толерантная языковая личность в поликультурной среде» Понятие «толерантность», его актуальность.

Проанализировав работы социологов, этнологов, политологов, психологов, философов, занимающихся исследованием толерантности, отметим, что ученые не определяют однозначно данное понятие.

Рассмотрим значение слова «толерантность».

В энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона «толерантность» определяется как о терпимость к иному рода религиозным воззрениям.

В философском энциклопедическом словаре дается следующее определение: «Толерантность – терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надёжности своих собственных позиций, признаком

открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции» [6].

Общим для социологических исследований является такое толкование термина: «Толерантность (от лат. *tolerantia* – «терпение, терпеливость, способность переносить») – социологический термин, обозначающий терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям».

Также мы обратились к различным переводным словарям и нашли следующие определения данного понятия.

Под толерантностью в английском языке понимается «готовность и способность без протеста воспринимать личность, вещь»; во французском языке оно означает «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов»; в китайском языке быть толерантным значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других»; в переводе с арабского языка толерантность – это «прощение, снисхождение, сострадание, мягкость, снисходительность, благосклонность, терпение, расположенность к другим»; в персидском – «терпение, терпимость, выносливость, готовность к примирению».

В «Толковом словаре русского языка» (под редакцией Д.Н. Ушакова) и в «Большом словаре иноязычных слов» понятие толерантность полностью отождествляется со значением слова терпимый («терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, снисходительность к чему-либо или кому-либо») [5, С. 342].

Особенностью формирования нашего государства является то, что наше государство представляет собой конгломерат различных народов, культур и религий.

В настоящее время особенно важными являются гуманистические ориентиры, направленные на общее сосуществование и свободное развитие. К таким ценностям и идеям относятся позиция (тактика) непричинения насилия, а также идея терпимости к иным (не своим) принципам, ценностям, культурам, решение острых вопросов средствами компромисса, настрой и готовность к диалогу, а, следовательно, взаимопониманию. Исходя из этого, проблема воспитания духовно-нравственной, свободной, толерантной, граждански активной, высокоинтеллектуальной и здоровой поликультурной личности в условиях полиэтнической среды весьма актуальна и насущна.

На современном этапе в российском обществе толерантность понимается как моральная ценность, включающее осознание и принятие индивидом/обществом интересов, воззрений, религиозных убеждений, культурных маркеров других людей или сообществ, как моральная ценность, гарантирующая взаимопонимание и согласование различных мотивов, установок...

Толерантность определяется как особый образец поведения, проявляющийся в процессе взаимодействия и общения людей. Общение людей реализуется, как правило, посредством речи, а это значит, что толерантность является неизменной составляющей взаимодействия людей в процессе речевого общения.

Воспитание толерантности – процесс многоаспектный и многоплановый. Для реализации этой цели необходимо решить следующий спектр задач:

1) обучающимся необходимо осознавать всесторонне и глубоко своей родной культурой как необходимым условием интеграции в иные культуры;

2) у обучающихся необходимо сформировать понимание о многообразии культур;

3) воспитание у обучающихся эмпатии к различиям в культуре различных этносов;

4) создание необходимых условий для интеграции обучающихся в культуры других народов;

5) формирование и развитие у обучающихся умений и навыков результативной деятельности с инокультурными представителями;

6) воспитание у обучающихся духа терпимости, человеколюбивого общения в условиях межнациональной среды.

Языковая личность.

Одним из аспектов формирования языковой личности является соотношение личности и языковой личности.

По мнению А.Г. Фомина, «языковая личность» трактуется «не только как часть объемного и многогранного понимания личности, ...а как вид полноценного представления личности, вмещающей в себя и психологические, и социальные, и этические, и другие компоненты, но преломленные через язык» [7].

Проанализировав труды В.А. Масловой по проблеме определения и формирования языковой личности, отметим, что ученый выделяет следующие составляющие языковой личности: «Я – физическое», «Я – социальное», «Я – интеллектуальное», «Я – эмоциональное», «Я – речемыслительное». В.А. Маслова подчеркивает, что, «воздействуя на любую ипостась личности, можно воздействовать на все остальные стороны личности адресата. Языковая личность вступает в коммуникацию как многоаспектная, и это соотносится со стратегиями и тактиками речевого общения, с социальными и психологическими ролями коммуникантов, культурным смыслом информации, включенной в коммуникацию» [4].

Языковая личность обучающегося обладает набором компетенций (языковой, речевой, коммуникативной, социокультурной и деятельностной) для осуществления речевой деятельности в типичных условиях учебной ситуации.

Под языковой компетенцией понимается осведомленность обучающихся в лингвистической теории, осознание её как системы правил и предписаний, которые регулируют использование средств языка в речи; базовые умения (лексические, грамматические, стилистические, орфоэпические и орфографические).

Коммуникативная компетенция предполагает умение обучающегося аналитически подходить к речевой ситуации и в соответствии с ней выбирать программу (вербальную/невербальную) речевого поведения; устанавливать и поддерживать необходимые контакты в процессе коммуникации с другими людьми, то есть воспринимать и порождать речевые сообщения, адекватные прагматическому контексту.

Социокультурная компетенция – это осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения; знание наименований предметов и явлений национальной культуры и традиций, изобразительного искусства и устного народного творчества.

Деятельностная компетенция предполагает развитие творческих способностей, и в первую очередь – способность к интерпретации как высказанной рефлексии.

Понятие «языковая личность» жижется на понятии личности как субъекта отношений и деятельности, обусловленные определенной системой общественных отношений, культурой и биологическими особенностями.

Поликультурная среда.

Вопрос формирования толерантной языковой личности обучающегося, естественно, связано с образованием, являющимся неотъемлемой составляющей социальной среды.

Определение «поликультурная образовательная среда» на сегодняшний день еще не до конца установилось. Зачастую данное определение употребляется в узком смысле/значении, подразумевая определенную среду, в которой взаимодействуют субъекты образования, принадлежащие к различным этносам.

По нашему мнению, функционал полиэтнической образовательной среды заключается в обеспечении взаимопонимания, а, следовательно, и результативного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Для этого необходимо создать условия, которые позволят обучающимся, усвоить культурные ориентиры, нормы и образцы поведения своего и других народов, с одной стороны; сформировать опыт положительного межэтнического взаимодействия и как следствие успешно адаптироваться в среде со смешанным этническим составом, с другой стороны.

Исходя из вышесказанного, методологическим инструментом построения поликультурной образовательной среды выступают концепции диалога культур и культурного плюрализма.

Взаимодействие основных компонентов (поликультурный многонациональный коллектив учащихся, многокультурный состав педагогического коллектива, кросскультурный характер педагогического процесса) определяют структуру поликультурного пространства средней школы.

В целеполагании поликультурного пространства средней школы приоритетно следующее:

- 1) сохранение традиций/обычаев;
- 2) возможность открывать и постигать новые культурные перспективы;
- 3) ориентация постижение культурных особенностей других стран/культур/народов;
- 4) формировать у обучающихся способности принятия различных культур и принятия их уникальности, тем самым формирование ценностного отношения к особенностям своей и чужой культуры;
- 5) формирование эмпатии к людям, относящимся к разным расам/национальностям/вероисповеданиям.

Изложенные выводы исследований ведущих отечественных и зарубежных педагогов (Л.Л. Супруновой, М.Н. Резника, З.А. Мальковой и др.) позволяют сформулировать вывод о том, что поликультурное пространство средней школы призвано решать следующий спектр задач:

- 1) интеграция личности в национальную и мировую культуру, ее идентификация с другими культурами;
- 2) выявление общих и отличных особенностей в укладе жизни различных народов, их моральных ориентировок, эстетических ориентиров;
- 3) формирование толерантных качеств личности;
- 4) формирование гуманности в отношении других культур;
- 5) развитие умений и навыков, направленных на эффективное взаимодействия с носителями других культур;
- 6) приобщения ребенка к культуре посредством образования;
- 7) общения и межкультурное взаимодействие сверстников.

Поликультурное образование – это построение образования на основе многочисленной и разнообразной этнокультуры разных народов.

Условия формирования толерантной языковой личности в поликультурной среде.

Решение проблемы формирования толерантности в парадигме гуманитарных наук, анализ современного состояния данной педагогической проблемы, процесса воспитания толерантности, обобщение опыта работы с подростками, а также сделанные на основе всего этого выводы позволяют нам определить педагогические условия, в которых наиболее эффективно будет проходить процесс формирования толерантной языковой личности обучающегося в поликультурном пространстве. Под педагогическими условиями мы понимаем создаваемые педагогом обстоятельства, определяющих эффективность формирования толерантной языковой личности обучающегося в поликультурной среде.

Важнейшим условием формирования толерантной языковой личности обучающегося в поликультурном пространстве, на наш взгляд, является формирование лингвистической компетенции, направленной на всеобъемлющее изучение русского языка.

Формирование лингвистической компетенции – создание на уроках тематических учебно-речевых ситуаций, приближенных к естественным, как мотивационной основы в психологическом аспекте и как инструмента организации речевой деятельности и речевого поведения для комплексного развития языковых, речевых и коммуникативных способностей учащихся.

Еще одно немаловажное условие формирования языковой толерантности у обучающихся – это проблематизация отношения учащихся к представителям иных культур, цель которой «усомнение кажущихся очевидностей».

Третьим важным условием является организация дискуссий проблемного характера, ориентация на межличностное общение по той или иной проблеме поликультурного общества. Оно позволяет школьнику соотносить свое отношение к другим культурам с мнениями друзей и одноклассников. Такая ситуация в некоторых случаях помогает скорректировать отношения, так как мнение сверстников, весьма значимое для подростков, может поменять их собственные убеждения.

Четвертым важным условием является процесс организации рефлексии обучающимися собственного отношения к носителям чужих/других культур. В широком смысле самооценка представляет собой оценку личности самой себя, своей внешности, положения и роли в микро- и макросреде, собственных психологических качеств, потенциала, мотивов, ценностных ориентиров. Самоконтроль позволяет человеку осознанно перенаправить вектор движения собственных мыслей, не давать воли в проявлении негативных поступков. Рефлексией является любое размышление, ориентированной на понимание и постижение самого себя (самоанализ) – своих настроений, поступков, мотивов, то есть, умение осуществлять самоконтроль и самооценку, способность к проявлению рефлексии в процессе использования языковых норм можно рассматривать как педагогическое условие формирования толерантной языковой личности.

Выводы. Таким образом, понятие толерантной языковой личности в поликультурной среде очень сложно и многопланово и включает в себя множество компонентов, критериев, представляющих собой в совокупности систему личностных качеств. Воспитание такого индивида требует от педагогов совокупности профессионально-педагогических компетенций, знания основ общечеловеческих ценностей мировой и национальной культуры. Реализация этой сложной задачи – жизненная необходимость, являющаяся не просто актуальной проблемой, но и отражающей реальную действительность.

Литература:

1. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – Москва: Народное образование, 1999. – 208 с.
2. Колобова, Л.В. Становление личности школьника в поликультурном образовании: автореферат дис. ...докт. пед. наук: 13 00 01 / Колобова Лариса Владимировна. – Оренбург, 2006. – 43 с.
3. Малькова, З.А. Разорванное образовательное пространство / З.А. Малькова // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 103.
4. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – Москва: Академия, 2001. – 208 с.
5. Толковый словарь русского языка / [Д.Н. Ушаков]; под Д.Н. Ушакова. – Москва: Гос. ин-т «Советская энциклопедия»; 1940. (4 т). – С. 342.
6. Философский энциклопедический словарь / [А.Б. Васильев]; под ред. А.Б. Васильева. – 2-е изд. – Москва: Инфра-М, 2011. – 576 с.

УДК 378

аспирант кафедры общей и социальной педагогики Алиханова Бика Абдулманановна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

ЭТНОТУРИЗМ И ЕГО ПОТЕНЦИАЛ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

Аннотация. В статье изучен этнотуризм, как средство формирования ценностного отношения к Родине, формирование патриотизма через любовь к родным местам, к ее историческим, архитектурным, культурным памятникам, традициям, с которыми школьники, порой, мало знакомы. Представлены организационно-педагогические мероприятия по изучению историко-культурного наследия Дагестанского народа и привития бережного отношения к истории Отечества.

Ключевые слова: этнотуризм, патриотизм, патриотическое сознание, этнические достопримечательности Дагестана, историко-культурное наследие.

Annotation. The article studies ethnotourism as a means of forming a value attitude towards the Motherland, the formation of patriotism through love for one's native places, for its historical, architectural, cultural monuments, traditions, with which schoolchildren, at times, are little familiar. The organizational and pedagogical measures for the study of the historical and cultural heritage of the Dagestan people and the inculcation of a careful attitude to the history of the Fatherland are presented.

Key words: ethnotourism, patriotism, patriotic consciousness, ethnic sights of Dagestan, historical and cultural heritage.

Введение. Знакомство с народными обычаями и ремеслами, бытом и традициями, с историей и творчеством коренного населения – все это относится к этническому туризму. О формировании у молодежи ценностного отношения к Родине через личное знакомство с ее природными, культурными, традиционными богатствами, а не только просвещение их через книги, пишут известные просветители Н.И. Новиков, А.Н. Радищев, что нашло отражение в «Школьном уставе»: он законодательно предусматривал экскурсии как одну из форм учебного занятия [2]. Уже в начале XIX века, во многие школы начали вводить практику проведения экскурсий, походов, а затем описывали результат, который они получили. Таким образом, в советское время, туристические мероприятия стали полноценным инструментом, используемые с целью воспитания подрастающей молодежи в патриотическом русле, привития им любви и ценностного отношения к своей малой, а затем большой Родине. Для достижения намеченной цели, формировались молодежные экскурсионные центры, где организовывались тематические мероприятия, например, «Моя Родина», «Ленинские места» и прочие территории, имеющие для них историко-культурную значимость.

Изложение основного материала статьи. Практически каждая советская общеобразовательная школа проводила походы по своему краю, будь то горы или равнины и выпускала брошюры по проложенным им туристическим маршрутам [2]. После распада советского союза, интенсивность патриотического воспитания молодежи через демонстрацию культурных и природных богатств значительно снизилась, и долгое время внимание ей так и не уделялось.

Сегодня, ввиду интенсивного развития внутреннего туризма по всей нашей стране, данная отрасль возрождается и имеет большие возможности не только в сфере экономического укрепления страны, но и духовно-нравственное совершенствование нового поколения. Государство возлагает большие надежды на патриотическое воспитание молодежи средствами этнотуризма, что неоднократно упоминается в документах Правительства РФ.

В соответствие со стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, где одной из задач государственной политики в области воспитания является формирование у подрастающего поколения высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства патриотизма, причастности к историко-культурной общности российского народа, этнический туризм может выступать эффективным средством реализации данной задачи [6].

Вовлекая старшеклассников в этнический туризм, мы знакомим и сближаем его с тем, что его окружает. Влиянию различных направлений туризма на патриотическое сознание подрастающего поколения посвящены работы многих исследователей: Т.Э. Курмаев, Т.Р. Лыкова, Г.В. Ефремова, Н.П. Герасименко, Ю.С. Константинов, С.С. Митрахович, Н.В. Молчанова, В.А. Заставенко, М.И. Васильев, А.П. Горелов, В.А. Семиглазова и др.

Возможности этнотуризма в сфере патриотического воспитания не имеют зрительных границ. Потенциал этнотуризма проявляется в углублении народа в изучение неизведанной стороны истории, особенностей и истории зарождения культуры своего народа, то, какова она сейчас, и откуда идут ее истоки, ее обычаи и традиции, складывающиеся веками и имеющие преемственность поколений. Этнотуризм расширяет кругозор, развивает интеллект и предоставляет возможность вжиться в историю природного, культурного и социального пространства.

Этнический туризм может быть представлен в двух основных видах деятельности:

1. Посещение этнических народов, не утратившие особенности своих традиций, особенностей организации быта и уклада жизни [4]. Здесь туристы живут жизнью местных людей, пробуют традиционные блюда, участвуют в традиционных праздниках, а туристически развитые местности даже организуют мастер-классы по традиционным танцам, народно-художественным промыслам и прочее.

2. Знакомство с достопримечательностями и посещение музеев. Довольно часто достопримечательности имеют характер исторической памяти: это башни, крепости, памятники, территории, где воевали известные полководцы и они связаны с той или иной историей. Достопримечательности бывают и природного происхождения: это реки, горы, водопады. Удивительная красота многих местностей, а также исторические события, имеющие место быть, формируют чувство гордости за свой край, сопричастность к ее истории, сохранению исторической памяти о ней.

Память хранят и музеи, где туристы знакомятся с национальной одеждой, изделиями народно-художественного промысла, старинными хозяйственными инструментами и прочее. Особый интерес вызывают этнографические музеи под открытым небом, в которых содержатся образцы традиционной архитектуры, предметы быта и проводятся национальные праздники. Почти во всех регионах есть музеи и выставки, которые открывают специальные места для изучения местных ремесел и традиционного образа жизни [8].

Согласно стратегии развития туризма на период до 2035 года, ожидается комплексное развитие внутреннего и въездного туризма, путем создания конкурентоспособного туристического продукта [9]. Но мало акцентируется внимания

на возможностях этнического туризма в формировании ценностного отношения школьников и молодежи в своей Родине, к краю, где он родился.

Среди маршрутов этнического туризма популярен Дагестан – страна гор. Республика привлекает туристов своими красотами, величиями горных массивов, десятками разнообразных ландшафтов, древними традициями и возможностью совершить свое путешествие в прошлое. В течении многих веков здесь живут в мире и согласии более сотни народов, каждый из которых говорит на своем языке и с трепетом чтит свою уникальную культуру. Именно они и создают необыкновенный колорит своей республики.

На сегодняшний день, Дагестан, один из этнически развитых объектов ведения туристической деятельности. С каждым годом, здесь растет число селений, где больше не живут люди. Они покидают горы в поисках лучшей жизни. Но как сохранить культурное наследие? Как привить школьникам любовь к родному краю? Для дагестанца родное село – сакральное место, и развитие этнотуризма чуть ли не единственный способ сохранить свое культурное наследие.

Потенциал этнотуризма следует использовать в полной мере, но сначала его надлежит изучить. Современные направления и перспективы развития этнотуризма в Дагестане рассматривают А.А. Абасова, Р.А. Адамова, А.Г. Бутузов, Н.И.Газалиева, Э.А. Исмаилова, Е.В. Колотова, А.М. Курбанова, М.М. Магомедханов, С.А. Ниналалов.

А.А. Абасова пишет о создании природно-историко-культурных комплексов на местах исторических сражений – Ахульго, Гимры, Рича, Хициб, музеев-заповедников на базе исторических поселений, таких как Ахты, Кубачи, Чох, Калакорейш, Каракюре, Кахиб, Гоор, Шиназ, Ицари, Амузги, Харбук, Сулевкент и других, будут способствовать привлечению туристов в Дагестан.

Среди них проложены как широко известные, так и только начинающие развиваться маршруты. Включение учеников в этнотуризм позволяет им влиться в реально существующие поселения, жители которых сберегли особенности быта и культуры, доставшиеся от предков.

Заброшенные села часто становятся объектами ведения туристической деятельности (здесь их можно насчитать более 50-ти) на территории которых расположены древнейшие памятники истории, культуры и архитектуры. В целях сохранения исторической памяти и культурного наследия создаются этнодома, живописные отели, что привлекает туристов, а коренные жители имеют возможность почувствовать свою сопричастность к ее истории.

Активно реализуются туристские маршруты в места бытования уникальных и неповторимых в мировой практике народных художественных промыслов – с. Кубачи, с. Унцукуль, с. Гоцатль, с. Балхар, с. Хив, с. Ахты и так далее. Цитадель "Нарын-Кала" VIII века, Старый город, старейшая в России Джума-мечеть VIII века, Девичья баня XIII века и другие сооружения включены в список объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО. Они вызывают большой интерес у туристов.

Этнотуристические объекты надлежит рассматривать как сильнейшее образовательное и воспитательное средство, которые дают возможность знакомить учеников с их наследием, культурой, историей начиная с возникновения ее названия вплоть до боевых сражений минувших веков. Восприятие разной информации, иногда новой, об объектах, которые, казалось, изучены, порождает в учениках эстетические чувства к Родине, уважение, отзывчивость, чувство долга перед солдатами, сражавшимися за их жизнь, и, это мотивирует учеников, сделать что-либо во благо общества, своего народа.

Именно в ходе экскурсий, посещений музеев происходит знакомство с историей Родины, с искусством и тем самым зарождается гордость за своё Отечество, любовь к нему и, следовательно, патриотизм. Посещая культурно- исторические места, человек проникается духом времени, в котором жили его предки он начинает ощущать свою причастность к истории России и той местности где он живет. Именно это способствует воспитанию у детей и подростков патриотизма и любви к своей Родине.

Президент России В.В. Путин неоднократно в посланиях Федеральному Собранию Российской Федерации, а также в своих выступлениях, делал акцент на необходимости изучения историко-культурного наследия, символа исторической памяти предков, передавших нам любовь и уважение к Отечеству, с целью формированию у молодежи высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, памяти предков, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины деятельности по укреплению патриотических чувств, на основе единства и этнокультурного многообразия российской нации [12].

Организация работы по изучению историко-культурного наследия Дагестанского народа, привитие бережного отношения к истории Отечества, требует подготовки педагогических условий, использующих этнотуристический потенциал:

1. патриотическое воспитание в учреждениях образования. Его реализация возможна через реализации республиканских патриотических акций посвященных: Великой Победе, знаменательным датам, разработка программ и мероприятий в память видных деятелей (100-летие Расула Алиханова – народного художника ДАССР, 90-летие Фазу Алиевой – народной поэтессы Дагестана, 110-летие рождения Абдулы Алиева – ректора ДГУ и др.);

2. организация путешествия по этническим близ расположенным поселениям. Так, вблизи поселка Кубачи расположен древний Амузги, который являлся крупным центром по производству холодного оружия. Проникнуться ее историей и трагичной судьбой завершения промысла, удалось всем жителям благодаря фестивалю «Легенда об Амузги», организованное Борисом Вайцеховским. На один день, село вновь ожило: в него вернулись коренные жители, были приглашены гости, организованы мероприятия, где каждый вспоминал дом, где он рос; отца, который учил ковать клинки и пр. [11]. Аналогичные патриотические чувства вызывает Кала-Корейш, Гамсутль, Бархан Сары-Кум;

3. этно-краеведческая экспедиция. К ним относятся: культурно-исторические экскурсии и туры; этнические экскурсии; культурно-этнические поездки; культурно-этнические путешествия и походы и т.д. Знакомства старшеклассников с архитектурными памятниками, городской средой страны, музеями, посещение театров дает неоценимый заряд патриотических чувств;

4. изучение местных достопримечательностей: памятников и мемориальных комплексов.

- Мемориальный комплекс "Ватан", находящийся в гунибском районе. Экспозиция включает разные разделы, о которых часто не осведомлено даже местное население: «Хицибское сражение и разгром Надиршаха»; «восстание 1877 года», традиционные ремесла и занятия согратлинцев"; "традиционная одежда согратлинцев".

- Памятник «Белые Журавли» — мемориальный комплекс памяти павших защитников родины в войну 1941-1945 года, создан по мотивам песни «Журавли» на стихи Расула Гамзатова.

- Кубачинская башня – «башня богатырей» по преданиям, молодые кубачинцы охраняли жителей, наказывали за проступки, судили и решали все дела. Вели также наступательные военные предприятия, воевали с соседями: напали на враждовавшие по тем или иным причинам с кубачинцами, и вооруженной рукой разрешали межаульные споры и разногласия. Это обобщенная информация, которой владеет местная молодежь, но много ли старшеклассников проникнутся ее историей, если о ней не говорить?

- Мемориал «Скорбящая мать» – является напоминанием о жителях города, павших на фронтах Великой Отечественной войны, находящаяся в аллее Славы героев в г. Дербент.

- Памятник Махачу Дахадаева – его имя гордо носит наша столица «Махач-кала».
- Памятник защитнику Родины в г. Махачкала – фигура солдата-защитника Дагестана от бандформирований в 1999 году [10].
- Мемориалы «Стена героев», «воину-освободителю» и многие другие.

Формирование у молодежи патриотического сознания – это базовая идея для стабилизации ситуации в стране, это сознательная деятельность личности, направленная на участие в социальных процессах и на изменение окружающих социальных условий. Каждый гражданин России должен осознавать необходимость участия в общественной жизни страны, региона, села, учебного заведения. Если личность отрывается от целого (социальная среда, нация, Родина), то она неизбежно попадает в ловушку ценностей, лишенных общественного и гражданского содержания. Поэтому, сегодня стоит задача, осмысления базовых оснований повышения социальной активности дагестанской молодежи и мотивации на социально- ценностную деятельность.

Изменение шкалы ценностных ориентаций молодежи, духовный кризис в области воспитания патриотических чувств требует к себе особого утонченного внимания. Намеченная тенденция развития внутреннего туризма актуализирует применение данного направления в русле формирования патриотического сознания.

Выводы. Молодежь сегодня является наиболее нуждающейся в знаниях древней культуры горцев. Старые обычаи, традиции, богатейший народный фольклор таят в себе высоко нравственные житейские наставления – быть честным, добрым, трудолюбивым, милосердным, чтить старших, любить свой дом, аул, край, а значит и всю родину. Именно благодаря нашим дедам, нашим предкам, их самоотверженной борьбе за свою родину, мы живем на своей земле и ходим по ней. Об этом надо не только помнить, но и говорить, говорить так, чтобы эхо нашего голоса откликлось в любви наших детей к родному дому и семье, к родной природе, к истории и культуре страны, созданной трудом родных и близких людей тех, кого зовут соотечественниками – в этом и смысл патриотического воспитания.

Литература:

1. Быков, А.А. Организационно-педагогические вопросы патриотического воспитания в школе // Воспитательная работа / А.А. Быков. – Москва: МПГУ, 2007. – № 5. – С. 4-5
2. Долженко, Г.П. История туризма в дореволюционной России и СССР / Г.П. Долженко. – Ростов: Изд-во Ростовского ун-та, 1988. – 192 с.
3. Мусаева, А.М. Воспитание патриотизма учащихся средствами музейной деятельности / А.М. Мусаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №8. – С. 64-67
4. Основы туризма: учебник / [Е.Л. Писаревский и др.]; под ред. Е.Л. Писаревского. – Москва: Федеральное агентство по туризму, 2014. – 384 с.
5. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]: <https://base.garant.ru/70188902/> (Дата обращения 18. 04 2022)
6. Российская Федерация. Правительство. О Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р [Электронный ресурс]: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (Дата обращения 18. 04 2022)
7. Российская Федерация. Правительство. О Стратегии развития туризма в РФ на период до 2035 г: Распоряжение Правительства РФ от 20 сентября 2019 г. N 2129-р (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]: // <https://base.garant.ru/72761648/> (Дата обращения 18. 04 2022)
8. Соболенко, В.Е. Этнотуризм в России: современное состояние и ориентиры развития / В.Е. Соболенко // Актуальные исследования. – 2020. – №24 (27). – С. 66-70
9. Фролова, Е.В. Специфика культурно-познавательного туризма в городах Российской Федерации / Фролова Е.В., Кабанова Е.Е., Костина М.В. // Материалы Афанасьевских чтений. – 2017. – №2 (19). – С 84-86

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Арюткина Анна Николаевна

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

доцент Русанова Наталья Николаевна

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КОНЦЕРТНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В системе реформирования образования России и его гуманизации особое место занимает проблема разработки концепций высшего образования. Результаты разработок должны выполнять системообразующую функцию по отношению к проектированию содержания, отбору форм, методов обучения, внедрению обучающих технологий, обеспечивающих раскрытие личностных возможностей будущих специалистов. Однако одним из сложных остаётся вопрос определения методологической основы профессиональной подготовки студентов. Это относится и к поиску новых подходов к подготовке концертного исполнителя. Цифровизация образования диктует новые требования к процессу профессиональной подготовки современного выпускника вуза. В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки концертного исполнителя в условиях цифровизации образовательного процесса с учётом компетентностного и деятельностного подхода. Рассмотрена история становления профессиональной подготовки концертного исполнителя в России, охарактеризована важность исторического опыта исполнительского искусства и его применения через призму современных векторов развития системы высшего музыкального образования. Определено понятие «концертный исполнитель». В статье выделены три вида компетенций: личностные, коммуникативные, деятельностные, что соответствует требованиям современного общества. Процесс профессиональной подготовки концертного исполнителя происходит в вузовской педагогической системе, которая всегда направлена на определённую цель или на комплекс взаимообусловленных целей. В вузе происходит трансляция знаний в специфически систематизированном виде, фиксирующем общий уровень научного осмысления действительности – знаний общих и специальных, а также подготовка специалиста к практической профессиональной деятельности. Поэтому в статье акцентировано внимание на противоречии

между преимуществами и недостатками традиционного обучения и обучения с применением цифровых технологий. Успех цифровизации образования не может быть достигнут без гибридных форм обучения, создающихся в настоящее время, зачастую путём проб и ошибок, творческих коллабораций и экспериментов.

Ключевые слова: концертный исполнитель, профессиональная подготовка, цифровизация образования, компетентностный подход, музыкальное образование, виды деятельности.

Annotation. In the system of reforming education in Russia, its humanization, a special place is occupied by the problem of developing concepts of higher education that would perform a system-forming function in relation to the design of content, the selection of forms, teaching methods, the introduction of training technologies that ensure the disclosure of personal capabilities of future specialists. However, the issue of determining the methodological basis of students' professional training remains one of the most difficult. This also applies to the search for new approaches to the preparation of a concert performer. Digitalization of education dictates new requirements for the process of professional training of a modern university graduate. The article deals with topical issues of training a concert performer in the conditions of digitalization of the educational process, taking into account the competence and activity approach. The history of the formation of professional training of a concert performer in Russia is considered, the importance of the historical experience of performing arts and its application through the prism of modern vectors of development of the system of higher music education is characterized. The concept of "concert performer" is defined. The article identifies three types of competencies: personal, communicative, activity, which meets the requirements of modern society. The process of professional training of a concert performer takes place in the university pedagogical system, which is always aimed at a specific goal or a set of mutually dependent goals. At the university, knowledge is transmitted in a specifically systematized form, fixing the general level of scientific understanding of reality - general and special knowledge, as well as the preparation of a specialist for practical professional activity. Therefore, the article focuses on the contradiction between the advantages and disadvantages of traditional education and training using digital technologies. The success of digitalization of education cannot be achieved without hybrid forms of learning that are currently being created, often through trial and error, creative collaborations and experiments.

Key words: concert performer, professional training, digitalization of education, competence-based approach, music education, activities.

Введение. В современных условиях всё более отчётливо проявляются тенденции трансформации образовательных парадигм, в связи с набирающим внедрением элементов цифровизации в обучение студентов. Процесс кардинальных изменений ускоряется и является неизбежным. По мнению Т.А. Бороненко, «цифровая трансформация образования как система преобразований предполагает комплексную модернизацию различных аспектов образовательного процесса» [3]. Эта тенденция особенно прослеживается в профессиональной подготовке концертного исполнителя в сфере музыкального искусства.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования – анализ подготовки концертного исполнителя в условиях цифровизации образовательного процесса в системе высшего музыкального образования. Метод исследования – теоретический анализ подготовки концертного исполнителя в условиях цифровизации образовательного процесса в системе высшего музыкального образования.

Развитие высшего музыкального образования, с учётом полученного опыта в системе начального и среднего звена, исторически складывалось неоднозначно, так как профессиональная подготовка концертного исполнителя имеет свои особенности и специфику.

Массовое распространение музыкально-исполнительской культуры с годами привело к вычлениению категории людей, для которых музыка стала предметом их профессиональной деятельности. В середине XIX в. музыка звучала в придворных салонах и домашних кружках, затем музыканты начали исполнять произведения в концертных залах. Значительное расширение аудитории потребовало и увеличения числа музыкантов-исполнителей, поэтому в это время актуальной становится задача развития в России профессионального музыкального образования. Важную роль в этом сыграло Русское Музыкальное общество (РМО), основанное в 1859 году в Санкт-Петербурге «под покровительством Великой княгини Елены Павловны для «развития музыкального образования и вкуса к музыке в России и поощрения отечественных талантов» [12, С. 68]. Именно это стало стимулом для появления профессиональных учебных заведений – консерваторий. Первая консерватория была открыта в 1862 году в Санкт-Петербурге, а в 1866 году – в Москве.

Консерватория относилась к высшим специальным музыкально-учебным учреждениям, основной целью которых была профессиональная подготовка музыкантов, в частности, оркестровых исполнителей, виртуозов на инструментах, концертных певцов, драматических и оперных артистов, капельмейстеров, композиторов и учителей музыки (Первый Устав СПбК, п. 1., 1866 г.) [8, С. 30]. Таким образом, учреждение консерваторий и их деятельность позволили получать квалификацию, а, следовательно, и профессию – концертный исполнитель.

Изначально, в отличие от высших учебных заведений нашего времени, консерватории включали высшую, среднюю и даже часть начальной ступеней профессионального музыкального образования. В консерваторию принимали, прежде всего, детей или подростков (за исключением вокального исполнительства), получивших начальное музыкальное обучение. Обучение в консерватории велось по музыкальным дисциплинам и общеобразовательному циклу с гуманитарным уклоном.

Уровень экзаменационных требований к обучающимся в консерватории был очень высок, что свидетельствовало о профессиональной подготовке и успешной музыкальной деятельности ее выпускников. «Называть не посредственных, а лучших выпускников, блестяще выдержавших публичное экзаменационное испытание по избранной специальности и удостоенных диплома (выпускникам, получившим аттестат, данное звание не присваивалось)» [5, С. 195].

Обучение было доступно как для талантливых музыкантов, так и для тех, кто имел средние способности, но хотел получить профессиональное музыкальное образование.

Система профессиональной подготовки концертного исполнителя развивалась в разных городах России. В 1912 году была открыта Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова, ставшая первым музыкальным учебным заведением в российской провинции, а впоследствии в других годах страны: Нижегородская консерватория им. М.И. Глинки, Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова, Свердловская государственная консерватория им. М.П. Мусоргского, Петрозаводская государственная консерватория им. А.К. Глазунова, Астраханская государственная консерватория и др.

Таким образом, в каждом регионе России открытие консерваторий способствовало формированию системы подготовки исполнительских, научных, педагогических кадров для всех уровней профессионального музыкального образования, сыгравших значительную роль в развитии музыкального образования, в том числе концертного исполнительства в России.

Обратимся к понятию «концертный исполнитель». Анализ исследований показал, что четкого определения данной категории музыкантов нет, хотя в общественном понимании данное понятие существует.

Рассмотрим существующие определения смежных понятий, которые даны на основе деятельностного подхода, подчеркивающие индивидуальность музыканта-исполнителя и направленность на самореализацию: артист – творческий работник, занимающийся публичным исполнением произведений искусства (актер, певец, музыкант), человек, который обладает высоким мастерством в какой-нибудь области, в своем деле [13]; исполнитель – это артист, который занят в спектакле, концерте, фильме и т. д. исполнитель главной роли; это музыкант или певец, который играет или поёт на сцене [10]; концертант – артист, дающий концерты или участвующий в концерте [18]; исполнитель – артист, исполняющий художественное произведение перед публикой, в кино, на телевидении [13]; музыкант-исполнитель – лицо, интерпретирующее информацию, которую содержит музыкальное произведение: конкретный приемник, ее транслятор и передатчик; важнейшее посредствующее звено в сложном информационно-художественном процессе от автора к слушателям [1].

Дадим определение понятию «концертный исполнитель». Концертный исполнитель – это специалист, имеющий высокий уровень профессиональной подготовки в сфере музыкального искусства, интегрирующий различные компетенции, имеющие новое наполнение в русле современных тенденций и обладающий готовностью к осуществлению концертной деятельности в качестве солиста или участника оркестра или ансамбля, и к постоянному саморазвитию.

Разграничение видов деятельности современных выпускников на художественно-творческую, культурно-просветительскую и педагогическую значительно расширяет понятие «музыкант», в том числе и «концертный исполнитель» (таблица 1).

Таблица 1

Квалификация	Характеристика
Артист	Публичное исполнение
Исполнитель	Исполнение художественных произведений
Концертант	Участие в концерте
Исполнитель концертный (музыкант)	Исполнение, восприятие, понимание музыкальных произведений
Музыкант-исполнитель	Интерпретация и трансляция музыкального произведения

Искусство сегодня окружает человека всюду, пронизывает собой научное мышление, способствует решению нестандартных ситуаций, формирует интуицию, становится эмоциональным фоном поиска истины. Поэтому, для эффективного и продуктивного осуществления деятельности в музыкально-исполнительской сфере, а также профессионального опыта необходимо формирование не только компетенций, относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения, но и относящиеся к социальному взаимодействию человека в социальной сфере (диалогичность; коммуникация; кросскультурное общение, социальная мобильность и т.д.). В том числе относящиеся к познавательной, проектировочной, моделирующей, исследовательской деятельности и компетенции информационных технологий [7].

Новое поколение музыкантов привыкло учиться в режиме «сжатости», «ускорения», быстрого принятия решений, чему способствуют информационные технологии. В данной реальности необходимо включение новых компонентов в мультипликативную модель таланта (от слова «multiply» – умножать) концертного исполнителя в ходе его профессиональной подготовки [9, С. 23].

На основе проведенного анализа общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства», нами были выделены три группы компетенций, которыми должен овладеть студент в процессе обучения: личностные компетенции, которые определяются способностями исполнять музыкальное произведение и владеть инструментом, свободно читать с листа; коммуникативные компетенции, содержащие способности совместно с другими исполнителями создавать художественный образ, играть в сопровождении оркестра, самостоятельно работать над репертуаром, организовывать работу и управлять коллективом, осуществлять пропаганду музыкального искусства; деятельностные компетенции, включающие в себя способности определять стиль музыкального произведения и воссоздавать художественный образ, создавать исполнительский план и собственную интерпретацию, работать над репертуаром в коллективе, планировать и реализовывать культурные проекты, ориентироваться в специальной литературе.

Освоение этих компетенций соответствует требованиям современной подготовки концертного исполнителя.

Начавшаяся в конце 2019 г. и распространившаяся эпидемия обозначила необходимость массового перехода на дистанционное обучение всей системы российского образования. Была форсирована тенденция последних лет – цифровизация образования.

Цифровизация подразумевает формирование компетенций, необходимых для реализации своей деятельности, грамотное умение работать с цифровой информацией, умение создавать цифровые проекты для будущих профессий. «При работе в музыкально-компьютерных программах у музыкантов-исполнителей появляется возможность прослушивания и доработки музыкального материала, т.к. можно определить достоинства и недостатки своей композиции и без материальных затрат на «живой» состав исполнителей, ... подбора по слуху и записи из партитуры сложных партий (пассажи в более медленном темпе)» [11].

Во время процесса внедрения дистанционных технологий в обучение, использование таких инструментов образования в совокупности с традиционными формами обучения студентов позволяет эффективнее развивать компетенции концертного исполнителя, а также, что немало важно, формировать и поддерживать интерес и мотивацию к обучению с применением цифровых технологий, которые отвечают течению времени.

Проанализировав научные работы исследователей (О.П. Жигаловой, Н. Ордине, Е.В. Решетниковой и др.) приходим к выводу, что дистанционный формат не имеет в своих функциях легко устанавливаемой двусторонней связи между преподавателем и обучающимся, учитывая традиционность индивидуальной подготовки концертного исполнителя. Музыка – это, прежде всего, временное искусство и поэтому организация восприятия времени является одной из важнейших задач. Данная позиция не является «отрицанием новых форм работы, но вместе с тем находит подтверждение в современных мониторингах образовательного процесса» [15, С. 305].

Принимая дистанционный формат индивидуальных занятий, как необходимость и неизбежность, считаем, что при этом искажена зрительная и невербальная коммуникация преподавателя и обучающегося. Согласимся с высказыванием итальянского философа, профессора литературы Университета Калабрии Н. Ордине: «контакт с учениками в аудитории – это единственное, что даёт подлинный смысл образованию и даже самой жизни учителя ... Без жизни сообщества, без ритуалов, по которым проходят встречи студентов и преподавателей в аудиториях, не может быть ни подлинной передачи знаний, ни воспитания» [6]. Констатируем, что подготовка концертного исполнителя на высоком профессиональном уровне

возможна лишь при работе с «живым» звуком. «Ответом на вызовы цифрового информационного прогресса может являться сохранение гармонии мира музыки – языка чувств, воплощенных в звуках» [16, С. 139].

Еще Л. А. Баренбойм утверждал, что «система творческого воспитания требует индивидуализации путей работы с учеником» и она «предполагает соблюдение педагогом важнейшего принципа воспитательной работы – своевременности» [2, С. 25]. Непосредственный эмоциональный контакт и «активные способы воздействия на обучающихся способствуют формированию интереса к занятиям и удовлетворенности результатами учебной деятельности, а развитие музыкальных способностей и исполнительских умений может эффективно осуществляться в процессе совместной творческой деятельности преподавателя и студента» [4, С. 17].

В концертной практике необходимо объективное понимание того, что цифровые технологии чужды элитарному музыкально-исполнительскому искусству, так как музыка передается только интонацией, а в цифре ее нет. Цифровое пространство становится движущей силой преобразований культурного развития [17, С. 1]. Любой эрзац принимается за истинное искусство.

Считаем, что цифровизация образовательного процесса должна быть оптимальной, педагогически целесообразной и обязательно сочетаться с традиционными формами и методами обучения, сложившимися в музыкальном образовании. Преподаватель должен оставаться не просто учителем, но и «вдохновителем». Равнодушное, механическое, формальное отношение к делу – это удар прежде всего по самому себе, тогда теряется смысл существования [14].

Выводы. Концертный исполнитель «сегодня развивается в культурной среде, характеризующейся вездесущностью истории, дефицитом связи с творцами, упадком художественного образования и все усиливающимся присутствием новых технологий. Наблюдатель и актер, он постоянно вынужден пересматривать свою роль в изменчивом и гибком мире» [20]. Профессиональная подготовка концертного исполнителя позволяет рассматривать современное музыкальное образование через призму исторического становления системы музыкального исполнительства, связанной с появлением консерваторий, которые были созданы для формирования многоуровневой модели образования. Сложившаяся ситуация в системе традиционного музыкального образования вызывает потребность в совершенствовании методики преподавания, внедрении в учебный процесс современных педагогических методов, повышении эффективности обучения концертного исполнителя с использованием в практике цифровых технологий, что существенно расширяет границы обучения, делает его более эффективным и разнообразным.

Литература:

1. Байгушова, А.Н. Искусство интерпретации музыканта-исполнителя: теоретический и педагогический аспект: монография / А.Н. Байгушова; Мин-во культуры РФ, СГАКИ. – Самара: Самар. гос. акад. культуры и искусств, 2014. – 151 с.
2. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: учеб. пособие / Л.А. Баренбойм. – 2-е изд., стер. Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2017. – 340 с.
3. Бороненко, Т.А. Предпосылки цифровой трансформации российской системы образования / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2020. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-tsifrovoy-transformatsii-rossiyskoysistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 15.02.2022).
4. Булова, Е.В., Ахлестина, А.Ю., Боброва, Э.В. Дистанционные образовательные технологии в профессиональной подготовке педагогов-музыкантов в университете / Е.В. Булова, А.Ю. Ахлестина, Э.В. Боброва // The Scientific Heritage. Global Science Center LP (Будапешт), 2021. – № 64-4 (64). – С. 14-17.
5. Глушкова, О.Р. Из истории происхождения звания «свободный художник» для выпускников консерваторий русского музыкального общества. Навстречу 155-летию московской консерватории // Вестник Кемгуки. – №51. – 2020. – С. 192-199.
6. Дистанционное обучение – это смерть образования: итальянский профессор [Электронный ресурс]. ИА Красная Весна. 27 мая 2020. – URL: https://rossaprimavera.ru/article/86e3a893?web_%20view=1 (дата обращения: 12.02.2022).
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
8. Из истории Ленинградской консерватории: материалы и документы / А.Л. Биркенгоф, С.М. Вильскер, П.А. Вильфиус, Г.Р. Фрейндлинг. – Ленинград: Музыка, 1964. – 328 с.
9. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – Москва: Таланты. – XXI век, 2004. – 496 с.
10. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов: Ок. 25000 слов и словосочетаний / Л.П. Крысин. – Москва: Рус. яз., 1998. – 846 с.
11. Лукашева, С.С. Информационные технологии в процессе формирования профессиональных способностей музыкантов-исполнителей / С.С. Лукашева // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: Материалы III международной научно-практической конференции, Ярославль-Вологда, 26-27 апреля 2018 года / Под научной редакцией О.В. Бочкаревой, М.Г. Долгушиной. – Ярославль-Вологда: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018. – С. 96-98.
12. Николаева, Е.В. Становление в России истории музыкального образования как науки и как учебной дисциплины / Е.В. Николаева // История музыкального образования как наука и как учебный предмет: материалы V Международной научно-практической конференции / отв. ред. Э.Б. Абдуллин, В.Г. Агафонников, Е.В. Николаева. – Москва: Изд-во МПГУ, 1999. – 186 с.
13. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва: Азбуковник, 2000. – 940 с.
14. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефович; под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2014. – 619 с.
15. Решетникова, Е.В. Особенности Интернет-среды в контексте дистанционного обучения / Е.В. Решетникова // Наука и образование: новое время. – 2017. – № 3 (20). – С. 297-305.
16. Рыгов Дмитрий Анатольевич Цифровые образовательные ресурсы в подготовке музыканта-исполнителя // Вестник СПбГИК. – 2019. – №3 (40). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-obrazovatelnye-resursy-v-podgotovke-muzykanta-ispolnitelya> (дата обращения: 16.03.2022).
17. Сютюренко, О.В. Цифровая среда: тренды и риски развития / О.В. Сютюренко // Научно-техническая информация. Серия 1, Организация и методика информационной работы». – 2015. – № 2. – С. 1-7
18. Толковый словарь русского языка: Ок. 2000 словарь. ст., свыше 12000 значений / [Ахапкин Д.Н. и др.]; Под ред. Д.В. Дмитриева. – Москва: Астрель [и др.], 2003 (ГУП ИПК Ульян. Дом печати). – 989 с.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» [Электронный ресурс] / Минобрнауки России (Приказ № 731 от 01.08.2017 г.). – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/530501_C_3_24082017.pdf (дата обращения: 22.02.2022).

20. Pierre-Laurent Aimard: Rôle et responsabilités de l'interprète aujourd'hui [Электронный ресурс] // France Culture. URL: <https://www.franceculture.fr/emissions/les-cours-du-college-de-france/la-camera-est-une-sort-de-fetich-filmer-au-moyen-orient-lecon-inaugurale-damos-gitai-0> (дата обращения: 21.02.2022). (на фр. яз.)

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Ахмадова Тамуса Хамидовна

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

кандидат философских наук, доцент кафедры физвоспитания Озиева Любовь Сосланбековна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Коркмазов Алим Викторович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД (г. Нальчик)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ С ИХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ И ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассмотрена взаимосвязь эмоционального интеллекта студентов с их академической успеваемостью и общественной активностью. Содержание статьи направлено на решение проблем формирования у студентов личностных качеств, в том числе эмоционального интеллекта, академической успеваемости, умения грамотно и эффективно выстраивать межличностные отношения, что способствует полноценному развитию всего общества, а также влияет на качество социальных отношений и профессиональной деятельности. Эмоциональный интеллект представляет собой основополагающий объект регуляции чувствами и эмоциями, который связан с духовным и физическим состоянием человека, а эмоциями являются отражением его внутреннего мира и проявляются во внешнем поведении.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, студенты, академическая успеваемость, общественная активность, обучение.

Annotation. The article considers the relationship between the emotional intelligence of students and their academic performance and social activity. The content of the article is aimed at solving the problems of forming students' personal qualities, including emotional intelligence, academic performance, the ability to competently and effectively build interpersonal relationships, which contributes to the full development of the whole society, and also affects the quality of social relations and professional activities. Emotional intelligence is a fundamental object of regulation by feelings and emotions, which is associated with the spiritual and physical state of a person, and emotions are a reflection of his inner world and are manifested in external behavior.

Key words: emotional intelligence, students, academic performance, social activity, learning.

Введение. На современном этапе развития общества российские студенты сталкиваются с огромными возможностями, но в то же время и с угрозами, обусловленными социально-экономическими и психологическими факторами, которые накладывают отпечаток на жизненную траекторию молодежи и общество в целом. Всеобщая глобализация, транзитивность, неуверенность в будущем, вопросы личностной идентичности – все это актуализирует поиск путей решения данных проблем. Ведущим направлением психологии и педагогики в настоящее время является изучение новых форм и технологий обучения, создание психологически безопасной образовательной среды. В поиске путей и способов такого соединения традиционной и инновационной системы образования современная психология обращает внимание на изучение эмоционального интеллекта, глубокое познание личности, развитие индивидуальных способностей и лучших человеческих качеств.

Развитие эмоционального интеллекта является важной задачей для современной молодежи. Культура вседозволенности и потребления разрушает уникальность и целостность личности, этические нормы общечеловеческого поведения, эмоциональную устойчивость. Особый вред это наносит современному обществу, которому необходимо быть единым организмом, иметь мир и взаимопонимание. Для решения проблем, связанных с преодолением жизненных трудностей, разрешением конфликтов, взаимодействием и коммуникацией, с пассивностью, манипулированием сознанием возникает потребность эффективного использования компонентов эмоционального интеллекта.

Изложение основного материала статьи. Научно-педагогические основы эмоционального развития личности были заложены в работах П.К. Анохина, А.А. Бодалева, Е.С. Кузьмина, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, Б.Д. Небылицына, Р.С. Немова, Е.И. Рогова, К.К. Платонова и др.

Теоретические основы и практические вопросы общественной активности рассмотрены в работах Е.И. Дудиной, Е.С. Сидоровой, В.И. Панкевич, А.О. Поповой, А.В. Цепенко, Н.П. Дегтяревой, А.С. Захаровой и др.

Анализ психологической литературы по проблеме развития эмоционального интеллекта личности раскрывает большие возможности и перспективы в сфере познания личности, умения управлять собой, коммуникации, избегая споров и конфликтов. Подготовка специалиста, обладающего не только высокими профессиональными качествами, но и активной жизненной позицией, включенного в социально значимую деятельность, дает основание рассматривать общественную деятельность студентов как важный этап становления и социализации личности.

Развитие эмоционального интеллекта студентов в современном обществе играет важную роль наравне с их профессиональным становлением духовно- нравственным совершенством. Отечественные и западные психологи, учитывая опыт прошлых лет, уделяют повышенное внимание изучению проблемы эмоционального интеллекта личности. Современная наука располагает накопленным запасом знаний в области исследования эмоционального интеллекта. Одной из важнейших задач в этом направлении психологии является в четкое и всестороннее определение основных признаков, в которых отражается сущность такой категории, как эмоциональный интеллект.

Разработка концепции эмоционального интеллекта личности находится под вниманием психологов и педагогов. Однако эта проблема усложняется не только различием трактовок самого понятия «эмоциональный интеллект» в сложной структуре личности, но и многообразием признаков, неопределенностью характеристик, отсутствием единого подхода, рассматривающего эмоциональный интеллект во всей его онтологической содержательности.

Американские ученые Дж. Мейер и П. Сэловей первыми (1990 г.) вводят в психологию термин «эмоциональный интеллект», который выражает способность регулирования своими эмоциями и эмоциями окружающих людей.

Одним из значимых компонентов эмоционального интеллекта, как отмечает Н.Холл, является эмпатия. Эмпатию понимают как вчувствование, то есть возможность проникновения во внутренний мир другого человека [3, С. 460].

Советский и российский психолог М.А. Холодная, известный исследователь по проблемам интеллекта, говорит о множественности его сторон, что «работа интеллекта – это гарантия личной свободы человека и самодостаточности его индивидуальной судьбы, так как умение человека анализировать и оценивать происходящие встречи и события позволяет ему иметь защиту к попыткам манипулирования им со стороны» [10, С. 12].

Так, психолог И.Н.Мещерякова выделяет эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты в структуре эмоционального интеллекта личности [7, С. 7].

Осознанность эмоций отражает эмоциональные переживания, трансформирующиеся в эмоциональные представления. Эмоциональные представления являются результатом познавательной деятельности и индивидуального опыта человека и имеют следующие особенности:

- 1) наличие эмоционального опыта;
- 2) эмоциональное отношение к содержанию представления;
- 3) активизация эмоционально окрашенных представлений.

Важную роль в разработке вопросов эмоционального интеллекта сыграли следующие российские ученые: И.Н. Манойлова, И.Н. Андреева, Е.С. Иванова и др. Ученые предлагают рассматривать феномен эмоционального интеллекта с позиции некой стабильности и постоянства, так как стабильная личная способность зависит от индивидуально-психологических характеристик и со стороны динамического образования и совершенствования в определенных условиях.

Умение точно оценить эмоциональное состояние людей, способность сострадать и понимать внутренний мир и характер человека, налаживать доверительные отношения с взрослыми и детьми подчеркивает профессионализм психолога и педагога, поэтому развитие эмоционального интеллекта может быть представлено как сложная пошаговая система, как высшая психическая функция.

Для обобщения накопленных знаний по изучению различных аспектов проявления эмоционального интеллекта необходимо выявить существенные признаки самого понятия.

Для автора М.О. Журавлевой одними из важных признаков эмоционального интеллекта являются профессиональное качество и эмоциональный опыт личности [2, С. 74].

Эмоциональный интеллект связан с общечеловеческими ценностями, социокультурными традициями. У человека существует необходимость стремления к идеалу, к высшей реальности для получения жизненных ценностей, как к основным ориентирам в жизни.

Обобщая взгляды ученых на понятие эмоционального интеллекта, можно сделать вывод о сложной природе данного феномена. Сущность эмоционального интеллекта заключается в таких категориях, как понимание, осознание и управление эмоциями, и его развитие представляет собой сложный психический процесс.

Значимость эмоционального интеллекта заключается в умении регулировать свое эмоциональное состояние, что помогает противостоять стрессу, проявлять оптимизм, интерес к окружающей действительности, вести активную интеллектуальную деятельность, устанавливать доверительные взаимоотношения, иметь позитивное мышление. Это способствует повышению социальной активности, реализации творческого потенциала, увеличению темпа становления и развития личности.

Не вызывает сомнения тот факт, что существуют устойчивые взаимосвязи между показателями успеваемости и общего интеллекта. Однако для нашего исследования необходимо выяснить, какие еще предикторы успеваемости нужно учитывать в своей работе педагогам и психологам для улучшения эффективности учебной деятельности и продуктивного взаимодействия со студентами.

Рассматривая различные подходы к изучению феномена академической успеваемости, в последние годы не теряет своей актуальности тенденция к изучению не только когнитивных факторов (интеллекта, стиля мышления), но и некогнитивных структур (личностных особенностей, мотивационных компонентов, жизненных ценностей), которые влияют на академические достижения студентов.

Личностные особенности студентов являются тем немаловажным фактором, влияющим на результативность его деятельности и профессиональное становление. В исследовании О.В. Малькиной отмечается, что студентам с низкой успеваемостью необходимо акцентировать внимание на самосовершенствовании, личностном развитии и рефлексии. Студентам с высокой академической успеваемостью следует развивать умение работать в команде и стремиться не останавливаться на достигнутом [5, С. 135].

Часто в студенческой среде встречается такое явление, как прокрастинация. Около 80% студентов в той или иной степени «откладывают на потом» выполнение текущих и итоговых заданий. Причем одним из факторов прокрастинации является эмоционально-волевые свойства личности.

У студентов, не уверенных в своих силах, тревожных, не умеющих планировать свою деятельность это является одной из причин низкой академической успеваемости. Студенты с высокой академической успеваемостью обладают такими качествами как общительность, осторожность, самостоятельность, чувствительность и артистизм, ответственность, они в большей степени склонны к самоконтролю, эмоционально дисциплинированы. Студенты, имеющие низкий уровень академической успеваемости эмоционально более стабильны, решительны и предприимчивы, проницательны по отношению к окружающим, отличаются практическим интеллектом, но при этом обладают меньшими адаптационными возможностями к новым условиям среды.

Как мы видим, многие исследователи такого параметра, как академическая успеваемость, находят связь между ним и разными характеристиками эмоционального состояния студентов. Поэтому важно на практике выяснить, существует ли взаимосвязь между эмоциональным интеллектом студентов и их академической успеваемостью.

Так, Maguire R., Egan A., Nyland P. и Maguire P., изучая роль эмоционального интеллекта студентов в прогнозировании когнитивной и аффективной вовлеченности в высшее образование, считают эмоциональный интеллект весомым фактором, имеющим позитивное воздействие на академические результаты учащихся [11, С. 343].

Большинство современных студентов сегодня испытывают многочисленные трудности социально-экономического, психологического характера, которые негативно сказываются на их учебной деятельности и личных взаимоотношениях. Умение преодолевать жизненные трудности еще не вполне сформировано в юношеском возрасте.

Следовательно, для повышения эффективности учебной деятельности необходимо учитывать особенности каждой группы студентов и использовать их социально-психологический потенциал.

Проблема материального благополучия и доступности высшего образования напрямую связана с академическими достижениями студентов. Однако вопрос можно рассмотреть с разных точек зрения. С одной стороны, в связи с ограниченным числом бюджетных мест возникает жесткая конкурентная борьба за право бесплатно учиться в престижном вузе, и многие студенты, не попав в число «счастливчиков», вынуждены оплачивать свое обучение. Нехватка материальных средств является причиной того, что многие молодые люди сейчас совмещают работу и учебу. Это негативно сказывается на психологическом благополучии, качестве образования, успеваемости, возникает риск академической задолженности и отчисления из вуза. С другой стороны, есть категория студентов, так называемая «золотая молодежь» для которых плата за обучение в вузе является малозначительным фактором. Это дети обеспеченных родителей и высокопоставленных людей. Такие студенты часто пропускают занятия, и проблема успеваемости в данном случае связана с отсутствием мотивации и жизненными ценностями [4, С. 42]

Для успешного обучения в высшей школе остро стоят проблемы коммуникации, взаимоотношений студентов и преподавателей, грамотного взаимодействия, ведь от правильного понимания того, что требует преподаватель и добрых взаимоотношений напрямую зависит академическая успеваемость. Здесь важны такие умения и навыки, которые связаны с социальным взаимодействием, чуткостью, взаимопониманием, моральными принципами, жизненными ценностями. Все это относится к такой категории, как социальный интеллект. Кроме того, самоощущение, самооценка студента, его Я-концепция занимают центральную позицию в развитии межличностных отношений.

Однако стоит учитывать тот факт, что излишнее стремление к общению, низкая организованность и низкий уровень саморегуляции являются значимыми критериями отчисления из вуза. Низкий уровень тревожности, способность планировать свои действия и самоорганизация становятся важными условиями хорошей успеваемости.

Таким образом, академическая успеваемость – это результат учебной деятельности, характеризующий уровень знаний и связанный с объективными и субъективными факторами. К факторам, влияющим на уровень академической успеваемости, относят:

1) социально-экономические факторы (материальное благополучие, социальный статус, пол, возраст, образовательная среда);

2) психологические факторы (личностные особенности: интеллект, мотивация, самоорганизация, эмоциональная устойчивость, прокрастинация, самооценка, жизненные ценности и др.).

Установка на подготовку специалиста, способного не только профессионально решать поставленные задачи, но и обладающего активной жизненной позицией, включенного в социально значимую деятельность, дает основание рассматривать общественную деятельность студентов как важный этап становления и социализации личности.

Студенческая жизнь характеризуется не только процессом, связанным с получением знаний, профессиональной направленностью, но и внеучебной деятельностью: участием молодых людей в научных семинарах и конференциях, творческих коллективах, спортивных секциях, волонтерском движении, профсоюзных организациях, студенческом самоуправлении и т.п. Все это входит в понятие общественной активности. Создание вузами благоприятной среды для воспитания всесторонне развитой активной личности определяется целями российского образования. Умение общаться и выстраивать грамотные взаимоотношения является необходимым условием подготовки компетентного специалиста. Поэтому вузам необходимо активно привлекать молодое поколение к общественной деятельности. Благодаря возможности общаться в студенческих общественных организациях с людьми разного возраста, социального статуса, ценностно-смысловой ориентации, у студентов формируются коммуникативные компетенции, появляется опыт общения, раскрываются организационные способности. Общественная активность является почвой для развития эмоционального интеллекта учащихся и социализации студенческой молодежи.

В настоящее время существуют разные мнения в интерпретации таких понятий, как социальная и общественная активность. Одни исследователи отождествляют данные категории, другие – проводят некоторые границы. Поскольку студент рассматривается как учащийся высшего учебного заведения, проводящий значительную часть своего времени в стенах такого учреждения, значит в данный период его интересы, как профессиональные, так и личные, ограничены рамками выполнения этой роли. Поэтому в нашей работе мы будем придерживаться концепции общественной активности студентов.

С точки зрения Е.Э. Сидоровой, под общественной активностью студента понимается «деятельное отношение студента к жизни в университете, где он выступает инициатором и ответственным исполнителем общественных заданий» [9, С. 938].

Е.Б. Аванесова полагает, что, «молодежь, участвующая в деятельности молодежных общественных организаций и объединений, а также молодежных совещательных органов приобретает уникальный опыт взаимодействия с различными социальными институтами, развивает свои коммуникативные, профессиональные навыки. Все это, в конечном счете, не только повышает уровень общественной активности, но и обеспечивает успешную социализацию молодого человека» [1, С. 147].

Однако последние годы учебные заведения высшего образования сталкиваются с нежеланием студентов участвовать в общественной жизни вуза. Это подтверждает исследовательский проект В.И. Панкевич и А.О. Поповой из НИУ ВШЭ, согласно которому больше половины опрошенных не посещают внеучебные организации. Вовлеченность студентов во внеучебную деятельность возрастает ко 2 и 3 курсам однако к 4 курсу их доля сокращается; вероятно, это связано с тем, что студенты 4 курса посвящают много времени написанию выпускной квалификационной работы и, следовательно, становятся менее вовлеченными во внеучебные организации университета [8, С. 60].

Выводы. Подводя итог, можно отметить, что неотъемлемой частью студенческой жизни является деятельность, связанная с реализацией молодежи своего потенциала в сфере творчества, научных интересов, спорта, гражданско-патриотического движения, информационных технологий. Общественная активность студентов способствуют их всестороннему развитию, повышает престижность самого высшего учебного заведения и служит инструментом по формированию гражданской ответственности. Участвуя в студенческих творческих студиях, научных сообществах, спортивных секциях, волонтерском движении, молодежь развивает лидерские качества, креативность, приобретает опыт общения и социальную направленность. Общественная активность студентов – это деятельное участие студенческой молодежи в общественных объединениях университета, оказывающее влияние на личностный рост, профессиональное развитие и активизацию жизненной позиции.

Литература:

1. Аванесова, Е.Б. Опыт организации процесса воспитания общественной активности студента в условиях социальной среды региона / Е.Б. Аванесова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-organizatsii-protsesssa-vozpitaniya-obschestvennoy-aktivnosti-studenta-v-usloviyah-sotsialnoy-sredy-regiona> (дата обращения: 06.05.2020).

2. Журавлева, М.О. Развитие эмоционального интеллекта у будущих психологов: программа и результаты тренинга / М.О. Журавлева // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 3. – С. 73-81.
3. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев. – М.: ПБОЮЛ, 2001. – 496 с.
4. Магомедов, Г.М. Потенциал творческой деятельности студентов в развитии их профессиональных навыков средствами активных методов обучения / Г.М. Магомедов, М.В. Гамзаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 42-45.
5. Малькина, О.В. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов с высокой и низкой академической успеваемостью / О.В. Малькина // Вестник БГУ. – 2008. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyu-analiz-lichnostnyh-osobennostey-studentov-s-vysokoy-i-nizkoj-akademicheskoy-uspevaemostyu> (дата обращения: 05.03.2020).
6. Марченко, А.В. Личностные особенности студентов с разной академической успеваемостью / А. В. Марченко, Н.С. Борзилова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 24 (128). – С. 292-296. – URL: <https://moluch.ru/archive/128/35583/> (дата обращения: 16.09.2021).
7. Мещерякова, И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов- психологов в процессе обучения в вузе. Автореферат дисс... псих.наук: 19.00.07 / Мещерякова Ирина Николаевна. – Курск, 2011. – 26 с.
8. Панкевич, В.И. Вовлеченность студентов во внеучебные организации университета / В.И. Панкевич, А.О. Попова // МНИЖ. – 2015. – №6-4 (37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechennost-studentov-vo-vneuchebnye-organizatsii-universiteta> (дата обращения: 16.09.2021).
9. Сидорова, Е.Э. Общественная активность студентов как компонент профессиональной компетентности будущих учителей / Е.Э. Сидорова // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-5. – С. 937-940.
10. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 3 издание, переработанное и дополненное. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство ЮРАЙТ", 2019. – 334 с.
11. Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., Maguire, P. Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education // Higher Education Research & Development. – 2017. – № 36(2). – P. 343-357.

Педагогика

УДК 373.291

**кандидат педагогических наук,
администратор Ахмедпашаева Калимат Арслановна**
Детский сад «Панда» (г. Махачкала);
директор Асланбекова Эльвира Аслановна
МБОУ «Гимназия № 37» (г. Махачкала)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. В статье рассмотрены современные подходы к проблеме готовности детей к школьному образованию. Автор подчеркивает роль дошкольных образовательных учреждений, которые являются начальным уровнем обучения и занимают в процессе подготовки детей к школе значительное место, так как является первым шагом в получении знаний и умений в рамках образовательной системы. Раскрыт вопрос о готовности ребенка к школе в нашей стране, в связи с чем возникает необходимость оценки педагогических умений, навыков, комплексной оценки физического и психологического состояния ребенка к новым для него условиям школьного обучения.. Автор считает необходимым для развития данных элементов организовать специальную целенаправленную работу в дошкольном учреждении, которая позволит в полной мере сформировать их и подготовить ребенка к обучению в образовательном учреждении.

Ключевые слова: современные подходы, проблема, готовность, дети, школьное образование.

Annotation. The article considers modern approaches to the problem of children's readiness for school education. The author emphasizes the role of preschool educational institutions, which are the initial level of education and occupy a significant place in the process of preparing children for school, as they are the first step in obtaining knowledge and skills within the educational system. The question of the readiness of the child for school in our country is disclosed, in connection with which there is a need to assess the pedagogical skills, skills, a comprehensive assessment of the physical and psychological state of the child to the new conditions of school education for him. The author considers it necessary to organize a special purposeful work in a preschool institution, which will allow them to fully form them and prepare the child for learning in an educational institution.

Key words: modern approaches, problem, readiness, children, school education.

Введение. Дошкольное образовательное учреждение является начальным уровнем обучения и занимает в процессе подготовки детей к школе значительное место, так как является первым шагом в получении знаний и умений в рамках образовательной системы.

Вопрос о готовности ребенка к школе в нашей стране появляется с переходом к обучению с семи лет, в связи с ним возникает необходимость оценки педагогических умений, навыков, комплексной оценки физического и психологического состояния ребенка к новым для него условиям школьного обучения. Школьное обучение является одним из серьезнейших этапов в жизни ребенка. И поэтому можно понять волнение и озабоченность, которую проявляют как сами дети, так и их родители при приближении времени записи в школу. Можно сказать, что этот момент является экзаменом как для самих родителей, так и для самого ребенка за весь дошкольный период жизни, так как для обучения в школе ребенку понадобится весь тот багаж, который он приобрел за весь предшествующий период жизни.

Школьное обучение активизирует весь предшествующий опыт ребенка, все, что сформировалось у него к этому времени. У разных школ – разные требования к ребенку, к его развитию. А чтобы чувствовать себя в школе хорошо и уверенно, ребенок должен быть психологически готовым исполнять новую социальную роль – роль ученика.

Изложение основного материала статьи. Под общей готовностью психологи и педагоги, такие как Н.Е. Веракса, Н.И. Гуткина, В.С. Мухина и др. понимают термин, который включает в себя необходимые качества личности, умения, знания, которыми владеют дети к моменту перехода к школьному обучению. Все эти факторы в совокупности характеризуют степень адаптации ребенка к новым для него условиям, при этом успешность или неуспешность адаптации определяется как усвоением программы, так и принятием, удовлетворенностью статусом школьника.

Готовность к школе делится на педагогическую, психологическую и физическую. В данной работе мы уделим внимание каждому из видов для всестороннего рассмотрения темы исследования.

Педагогическая готовность как отдельный вид готовности к школе включает в себя определенный объем знаний, умений и навыков. Говоря о ней, как правило, имеют в виду умение дифференцировать звуки, составлять небольшие рассказы (сформированность предпосылок к овладению грамоте), умение считать (сформированность предпосылок к овладению математическими представлениями), умение писать (готовность руки к письму).

Физическая готовность предполагает готовность по состоянию здоровья и развитию успешно справляться с нагрузками школьного обучения. К характерным чертам данного вида готовности исследователи относят общее развитие и состояние организма, координацию движений, развитие мелкой моторики пальцев рук.

Психологическая готовность ребенка к школе характеризуется ее комплексностью, что, по мнению Г.Г. Кравцова [7, С. 32], означает наличие у детей совокупности факторов, таких как отношение к взрослым, к ровесникам, к себе, взаимоотношения с окружающим миром, определяющих эту готовность.

А. Анастаси [1, С. 45] рассматривала проблему в аспекте «школьной зрелости». Автор понимала под готовностью к школе получение ребенком базовых знаний, модели поведения, позволяющих в дальнейшем максимально эффективно использовать знания, полученные в школе, то есть извлекать наибольшую выгоду для себя из этого обучения.

Обобщая работы разных ученых по рассмотрению понятия, можно отметить, что понятие «готовность к школе» имеет различные подходы к пониманию, но исследователи едины во мнении о сложности, многоплановости предмета изучения. При этом, такие качества как настойчивость, выдержка, терпение, целенаправленность, авторы не рассматривают.

Период развития в старшем дошкольном возрасте выделяется исследователями, так как именно на данном этапе начинается формироваться основа будущей личности ребенка, характерными чертами которой являются система мотивов, потребности (уважение, признание сверстников), усвоение структуры социальных ценностей. Развитие воображения и восприятия приводит к повышенному интересу к творчеству (ребенок видит и понимает результат своего труда), дети в данном возрасте активно рисуют, лепят.

Получает развитие и конструктивная деятельность, которая может осуществляться по различным сценариям: по образцу, по замыслу или по заранее оговоренным условиям. Данные факты свидетельствуют о существенном развитии образного мышления, так как ребенок в рисунках, скульптурах, конструкторских изобретениях претворяет в жизнь свои идеи. К шести годам дети в состоянии не только предложить решение задачи, но преобразовать объект в соответствии со своим видением, также они могут определить последовательность взаимодействия объектов, то есть появляется предвосхищение.

Словесно-логическое мышление также развивается, о чем говорит совершенствование обобщений. «В дошкольном возрасте у детей ещё отсутствуют представления о классах объектов. Дети группируют объекты по признакам, которые могут изменяться, однако начинают формироваться операции логического сложения и умножения классов. Так, например, старшие дошкольники при группировке объектов могут учитывать два признака: цвет и форму (материал) и так далее. Как показали исследования отечественных психологов, дети старшего дошкольного возраста способны рассуждать и давать адекватные причинные объяснения, если анализируемые отношения не выходят за пределы их наглядного опыта» (В.А. Крутецкий) [9, С. 45].

Еще одной характерной чертой данного периода Н.П. Аникеева [2, С. 65] и др. выделяет развитие игровой деятельности (несмотря на тот факт, что она является ведущей в дошкольном возрасте, у старших дошкольников она получает дополнительный импульс), в особенности сюжетно-ролевой игры, которая в этот период входит в свой расцвет, к шести годам дети распределяют роли до начала непосредственно игры и в состоянии выстраивать свое поведение в соответствии с ролью. При этом игровые действия и пространство игры усложняются. Игровая деятельность в свою очередь способствует развитию у ребенка умения координировать свои действия в группе для достижения целей игры, решать конфликты при помощи речи.

В плане общения со взрослыми также наблюдаются значительные изменения, если в более раннем возрасте контакт со старшими был обусловлен конкретной ситуацией, то в рассматриваемый период ведущим мотивом общения становится познавательный. При этом, несмотря на возможную сложность информации и трудности с её пониманием, она вызывает интерес и находит отражение в мышлении, действиях ребенка: дети делятся с родителями размышлениями, впечатлениями.

Как видно из вышеизложенного дети развиваются в соответствии с двумя тенденциями: в процессе самостоятельной деятельности, взаимодействия со сверстниками (во время игры, общения) и в процессе контактов со взрослыми, приобщения к ценностям общества, так как ребенок чутко воспринимает замечания воспитателя или родителей, что способствует эффективной подготовке к школе.

По мнению Л.С. Выготского [5, С. 74] подготовка к развитию письменной речи предполагает сформированность обязательных предпосылок овладения данной деятельностью, автор полагал, что письмо появляется в процессе перехода от рисования предметов к рисованию слов. При этом письменная речь предполагает понимание ребенком символической системы знаков, что свидетельствует о долгом развитии психических функций.

Значение интеллектуального развития как важной предпосылки предметной подготовки, в своих работах исследовал В.А. Крутецкий [9, С. 65], где он отметил важность этого элемента. Он считал, что для овладения математическими знаниями необходимо наличие у ребенка способности к формализованному восприятию структуры задачи, обобщению, гибкостью мышления, развитой памяти.

Речевое развитие также находится в тесной взаимосвязи с развитием математических способностей, потому обучение математике предполагает значительное расширение словарного запаса и оперирование новыми терминами. В случае же недостаточного уровня речевого развития, неспособности понимать или произносить некоторые звуки, ребенок будет испытывать значительные трудности в обучении, так как он не сможет полноценно воспринимать предлагаемый учебный материал.

Наличие элементарных математических представлений, по мнению исследователей – важная часть подготовки к школе. Рационально организованное обучение детей математике способствует общему интеллектуальному развитию. При постепенном усложнении материала дети получают возможность в соответствии со своим уровнем развития расширять представления об окружающем мире, при этом руководство со стороны взрослых имеет крайне важное значение.

Обобщая работы данных ученых, можно отметить, что все они считали высокий уровень развития интеллектуальных процессов предпосылками успешной готовности к школе.

Интеллектуальный компонент, как один из важнейших при определении психологической готовности дошкольника к обучению рассматривал Л.С. Выготский [5, С. 17], который утверждал, что первостепенное значение имеет уровень развития мыслительных процессов ребенка, а не объем запомненных знаний, присутствующих у ребенка на момент поступления в школу. Л.И. Божович [3], также выделяла интеллектуальный компонент в рассматриваемом вопросе, но помимо непосредственно мыслительных операций, необходимых для успешного обучения, авторы считали, что у ребенка должны присутствовать элементарные знания и умения и произвольная память.

Оба автора сходились во мнении, что без интеллектуальной готовности невозможно эффективное обучение ребенка в школе, так как он должен обладать необходимым уровнем «интеллектуальной зрелости» – понятием, введенным в научный оборот А. Керном и Я. Йирасником [6]. Данный термин, показывает насколько развиты восприятие, концентрация внимания, умение выстраивать причинно-следственные связи, то есть общий уровень созревания и развития структур мозга.

Следовательно, необходимость наличия определенного уровня развития интеллекта, как важной и значимой предпосылки психологической готовности к школе отмечали многие отечественные психологи и педагоги, считавшие что сформированность структур головного мозга, умение выстраивать и понимать логические связи, обобщать и дифференцировать полученные знания, развитие произвольной памяти является тем компонентом, без которого успешное обучение будет затруднено.

Стремление ребенка к успеху, желание получать знания, наличие интереса к деятельности как таковой – все это определяет мотивационный компонент психологической готовности к школе, иными словами, если у ребенка есть желание учиться – это говорит о его готовности с точки зрения мотивации. По мнению Л.И. Божович [3], мотивационная составляющая включает, помимо собственно желания, еще и развитие произвольного поведения, необходимого для постановки целей и их достижения, то есть учебный мотив автор считала крайне важными в структуре психологической готовности, разделив его на две большие группы: первая – это мотивы, непосредственно связанные с потребностями детей в коммуникации, желанием и стремлением занять определенное место в обществе; вторая – это мотивы, которые связаны с учебой и стремлением овладеть новыми знаниями. Н.В. Нижегородцева [11, С. 63] добавляет к этой классификации еще несколько групп: в первую очередь – это социальные мотивы, их автор определяет как стремление к пониманию своей общественной значимости; далее идут оценочные мотивы, то есть желание заслужить одобрение взрослого, будь то отметка или похвала; следующая группа – это мотивы, которые автор назвала «позиционные» отражающие наличие интереса к позиции школьника, как новому статусу и новой роли в жизни ребенка; внешние мотивы, связаны с авторитетом взрослого, в основном родителей; наличие игрового мотива свидетельствует о неадекватном переносе игры в учебную деятельность.

Л.И. Божович [3] для определения уровня мотивационного компонента готовности ребенка к школе ввела понятие «внутренняя позиция школьника», которая включает желание учиться и наличие познавательной потребности. Данная особенность, по мнению автора, характеризует определенную структуру личности школьника, его поведение и отношение к окружающему миру. Автор отмечает, если у детей сформирована внутренняя позиция, то они в полной мере осознают новую для них школьную реальность и сознательно отказываются на время учебной деятельности от игры, как основного занятия в предыдущий дошкольный период, а учебная деятельность воспринимается им как путь во взрослую жизнь. Необходимо отметить, что в процессе формирования внутренней позиции важную роль играет окружение ребенка, в первую очередь семья, педагоги, то есть близкие взрослые.

Рассматривая эмоционально-волевой компонент психологической готовности к школе, мы проанализировали исследования различных ученых, а также практический опыт психологов и учителей.

Отдельно волевой компонент исследовали такие ученые как Б.Г. Ананьев (стадии развития волевых процессов), Ю. Басов (воля как предмет функциональной психологии, И.Т. Бжалава (экспериментальное изучение воли), Е.О. Смирнова (развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе). Обобщая исследования данных ученых, можно выделить такие аспекты волевого компонента, как самостоятельность, произвольность, импульсивные реакции, саморегуляция и др., которые отдельно раскрыты другими учеными, в том числе проблемы самостоятельности, как волевого аспекта, а также ее взаимосвязи с другими волевыми качествами личности рассматривали А.А. Люблинская, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Н.И. Непомнящая, А.В. Запорожец, З.М. Истомина, Я.З. Неверович, Н.Г. Салмина – говорили о произвольности как предпосылке успешного обучения в школе.

Н.В. Мельникова, В.М. Минаева, Д.Г. Сайбулаева, Е.В. Опевалова рассматривали взаимодополняемость различных компонентов. Но в то же время, все работы направлены на рассмотрение и обеспечение эмоциональной комфортности как дошкольника, так и школьника в процессе обучения.

Раскроем особенности эмоционально-волевого компонента более подробно. Эмоционально-волевой компонент Л.С. Выготский [5, С. 65] понимает как качество личности, характеризующее степень владения своим поведением, а Л.А. Венгер [4, С. 25], конкретизируя эту мысль, добавляет, что эмоционально-волевая составляющая представляет собой наличие ответственного отношения к школе, соответствующих новой роли отношений со взрослыми и ровесниками. Наличие воли является важной предпосылкой готовности ребенка к школе, так как и воля и интеллект взаимосвязаны, отмечает Н.А. Цыркун [12, С. 75].

Взаимосвязь воли или произвольности мыслительных процессов рассматривал Е.Е. Кравцова [8, С. 32], считавшая, что наличие воли является необходимым элементом для осуществления учебной деятельности, так именно с помощью этого качества ребенок может заставить себя в случае необходимости выполнять работу, не всегда интересную для него, управлять памятью, контролировать свои действия.

Во время учебной деятельности ребенок каждый день сталкивается с необходимостью постановки целей и поиска путей их достижения, поэтому сформированность элементов волевого действия является основой для навыков волевой поведенческой саморегуляции, необходимых для эффективной учебы и успешной адаптации в школе.

Ряд авторов (Н.П. Гаврилюк, Н.И. Гуткина, Н. Л. Кряжева, Д.Б. Эльконин), рассматривая проблему готовности детей к школе, затрагивают вопросы эмоционально-волевой регуляции, как отдельного вида готовности. Структуру эмоционально-волевой регуляции исследовали И.С. Сорокина, К.И. Дьяченко, а Т.И. Шульга в своей работе уделяет внимание развитию эмоционально-волевой регуляции в онтогенезе, выделяя закономерности формирования и особенности развития в зависимости от пола человека. Эмоционально-волевая готовность пронизывает все стороны готовности ребенка к школе, так как его ждет труд, дисциплина, необходимость контролировать свое поведение и эмоцию-эту совокупность компонентов как внутренних, так и внешних автор называет «произвольным поведением», которое может проявляться, например в запоминании стихотворения, отказе от игры, помощи взрослым.

Развитие эмоциональных реакций ребенка при подготовке к школе, не менее важно чем волевая составляющая, так как положительные эмоции по мнению Н.Л. Кряжевой [10, С. 32], стимулируют его познавательные и творческие способности.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что психологическая готовность детей к школьному обучению является совокупностью развития всех трех компонентов: интеллектуального, мотивационного, эмоционально-волевого. Развитие каждого из трех составляющих является важной предпосылкой успешности обучения, потому что при несформированности даже одного компонента, ребенок будет испытывать значительные трудности в обучении и адаптации к новым для себя условиям. В связи с этим необходимо для развития данных элементов организовать специальную целенаправленную работу в дошкольном учреждении, которая позволит в полной мере сформировать их и подготовить ребенка к обучению в образовательном учреждении, также нельзя недооценивать роль семьи в этом процессе, ребенок должен чувствовать

поддержку родных, переживать ситуации успеха, что будет способствовать стремлению к повторению такого опыта и соответственно будет помогать дошкольнику готовиться к обучению.

Литература:

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование: в 2-х кн. / А. Анастаси. – Кн. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 292 с.
2. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеева. – М., 2000. – 144 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 289 с.
4. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе / Л.А. Венгер, Т.Д. Марциновская, А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 192 с.
5. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2019. – 282 с.
6. Йирасек Я. Диагностика школьной зрелости [электронный ресурс] / Я. Йирасек // Диагностика психического развития. – Прага, 1978.
7. Кравцов, Г.Г. Царевна Несмеяна и другие или формирование произвольности / Г.Г. Кравцов // Дошкольное воспитание. – 1991. – №11. – С. 32-37.
8. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
9. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
10. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей / Н.Л. Кряжева. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 185 с.
11. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
12. Цыркун, Н.А. Развитие воли у дошкольников / Н.А. Цыркун. – Минск: Народная асвета, 1991. – 112 с.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

студентка 4 курса психолого-педагогического факультета Андреева Виктория Владимировна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

студентка 4 курса психолого-педагогического факультета Качалова Александра Дмитриевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОСВЕЩЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аннотация. Согласно приоритетным направлениям модернизации современного российского образования, школа является важнейшим фактором формирования новых жизненных установок формирующейся личности ребенка. В сложившихся условиях возрастает значимость сотрудничества педагогов и родителей учащихся. Повышение роли школы в воспитании подрастающего поколения и ее влияние на воспитательную работу семьи теснейшим образом связаны с социальными и производственно-экономическими преобразованиями, которые происходят в развитии современного общества. В российском обществе произошла переориентация ценностных установок и отношений, существенно дезориентировавшая процессы воспитания в семье и школе. Обусловлено это тем, что новое содержание образования и новые технологии обучения, недостаточно знакомые родителям учащихся, а главное, не прошедшие через их собственный опыт, вызывают дополнительную напряженность в отношениях семьи со школой. Современная школа располагает квалифицированными кадрами педагогов и строит учебно-воспитательную работу на научно-педагогической основе. Учитывая то, что в ряде случаев родители не обладают необходимыми знаниями в области педагогики и психологии, школа призвана оказывать им надлежащую научно-методическую помощь, способствовать повышению культуры семейного воспитания. Воспитание детей является конституционной обязанностью родителей. Они призваны всемерно укреплять авторитет школы и учителя, воспитывать детей в духе уважения и любви к труду, подготавливать их к общественно-полезному труду, приучать к дисциплине, заботиться об их всестороннем развитии. Естественно, что школа должна целенаправленно использовать эту помощь. Результативность взаимодействия семьи и школы в воспитании детей в значительной мере зависит от самих родителей и других взрослых членов семьи, за уровень воспитанности которых школа, разумеется, не может нести ответственности. Однако педагогический коллектив может правильно строить свои отношения с ребенком в школе, его родителями и одновременно проводить работу по нейтрализации негативного влияния, отрицательного воздействия на учащегося. В связи с этим возрастает значение работы социального педагога в школе по организации этой деятельности, от которой зависит успех решения многих проблем и вопросов в воспитании подрастающего поколения. Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации программы работы социального педагога по психолого-педагогическому просвещению родителей первоклассников, применении эффективных форм и методов в процессе ее реализации. Результаты исследования могут быть использованы в работе школьных социальных педагогов.

Ключевые слова: начальная школа, первоклассник, родители, социальный педагог, просвещение, сотрудничество.

Annotation. According to the priority directions of modernization of modern Russian education, the school is the most important factor in the formation of new life attitudes of the emerging personality of the child. Under the current conditions, the importance of cooperation between teachers and parents of students is increasing. The increasing role of the school in the upbringing of the younger generation and its influence on the educational work of the family are closely connected with the social, production and economic transformations that are taking place in the development of modern society. In Russian society, a reorientation of value attitudes and attitudes took place, which significantly disoriented the processes of education in the family and school. This is due to the fact that the new content of education and new teaching technologies, which are not sufficiently familiar to the parents of students, and most importantly, have not gone through their own experience, cause additional tension in the relationship between the family and the school. The modern school has qualified teachers and builds teaching and educational work on a scientific and pedagogical basis. Taking into account the fact that in some cases parents do not have the necessary knowledge in the field of pedagogy and

psychology, the school is called upon to provide them with appropriate scientific and methodological assistance, to help improve the culture of family education. The upbringing of children is the constitutional responsibility of parents. They are called upon to strengthen the authority of the school and the teacher in every possible way, educate children in the spirit of respect and love for work, prepare them for socially useful work, teach them discipline, and take care of their all-round development. Naturally, the school should purposefully use this help. The effectiveness of the interaction between the family and the school in the upbringing of children largely depends on the parents themselves and other adult family members, for the level of upbringing of which the school, of course, cannot be held responsible. However, the teaching staff can properly build their relationship with the child at school, his parents and at the same time carry out work to neutralize the negative impact, the negative impact on the student. In this regard, the importance of the work of a social pedagogue at school in organizing this activity, on which the success of solving many problems and issues in the upbringing of the younger generation depends, is growing. The practical significance of the study lies in the development and approbation of the work program of a social teacher in the psychological and pedagogical education of parents of first-graders, the use of effective forms and methods in the process of its implementation. The results of the study can be used in the work of school social teachers.

Key words: elementary school, first-grader, parents, social teacher, education, cooperation.

Введение. За последние годы резко снизился уровень родительской культуры, год от года становится меньше семей, где ребенок чувствует себя любимым, где родители по-настоящему озабочены здоровьем и развитием своего ребенка. Именно поэтому важнейшей проблемой теории и методики воспитательной работы современной школы является просвещение родителей – обогащение их социального опыта, психолого-педагогических знаний, формирование доверительных отношений в семье. Современная школа осуществляет ведущую роль в организации семейного воспитания в микрорайоне. В этом случае социальный педагог является связующим звеном между школой и семьей, выполняя обучающую и воспитывающую функции.

В настоящее время в науке накоплен определенный опыт взаимодействия образовательного учреждения с семьями учащихся. Семья как важнейший социальный институт общества, в котором происходит формирование личности ребенка рассматривается в трудах великих отечественных педагогов, таких как Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой и др. Семью как социальное явление рассматривают многие социологи и педагоги, в частности, А.А. Васильев, Ю.В. Василькова, И.С. Кон, А.В. Мудрик, П.Д. Павленок, Н.Б. Шмелева и др. Проблемой оказания разносторонней помощи семье занимаются такие ученые, как И.А. Ахметшина, Н.Ф. Басов, М.А. Галагузова, В.И. Курбатов, Т.В. Лодкина, Р.В. Овчарова, Л.Я. Олиференко, Е.И. Холостова, М.В. Шакурова и др.

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать программу работы социального педагога по психолого-педагогическому просвещению родителей первоклассников в условиях образовательной организации.

В рамках нашего исследования под просвещением мы будем понимать распространение знаний и достижений психологической и педагогической наук среди родителей, которые способствуют решению возникающих проблем в воспитании детей младшего школьного возраста, обмену опытом семейного воспитания, пропаганде личностно-ориентированного образования, формированию ответственного родительства.

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальная работа проводилась нами на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа №26» г.о. Орехово-Зуево Московской области. В исследовании приняли участие обучающиеся 1 «А» (экспериментальный, 24 чел. в возрасте 6 лет – 14 мальчиков и 10 девочек) и 1 «Б» (контрольный, 24 чел. в возрасте 6-7 лет – 12 мальчиков и 12 девочек) классов.

Раскроем содержание опытно-экспериментального исследования. Цель констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы (сентябрь 2021 г.) – выявить затруднения и потребности родителей в вопросах воспитания и развития учащихся первого класса.

В ходе изучения микроклимата семьи и положения ребенка в семье с помощью методики «Кинетический рисунок семьи» были получены следующие результаты: наиболее благополучные семьи – 72% ЭК и 80% КК; семьи группы риска, которые вызывают беспокойство, так как в эмоциональном состоянии и микроклимате семьи наблюдаются тревожность, наличие конфликтности – 20% ЭК и 16% КК; семьи, где явно выявлено неблагополучие – 8% ЭК и 4% КК. Обучающиеся дают высокую оценку родителям, но мам оценивают выше, а пап – ниже, чем себя. Видимо, сказывается высокий авторитет мам в исследуемых семьях. Мамы больше времени уделяют воспитанию ребенка, чем отцы, поэтому они им эмоционально ближе.

Используя методику «Кинетический рисунок семьи», мы также выявили, что благоприятная семейная ситуация отмечена обучающимися – 56% ЭК и 68% КК; чувство неполноценности в семейной ситуации испытывают дети – 16% ЭК и 12% КК; тревожность в семье – 16% ЭК и 12% КК; конфликтность – 8% ЭК и 4% КК; враждебность в семейной ситуации – 4% ЭК и 4% КК.

С помощью методики «Анализ семейных» АСВ нами были выявлены ошибки, допускаемые родителями в воспитании детей (таблица 1).

Таблица 1

Типы нарушений семейного воспитания

Класс	Нарушений нет	Потворствующая гиперпротекция	Доминирующая гиперпротекция	Незначительные отклонения
1 «А» ЭК	68%	12%	16%	4%
1 «Б» КК	64%	20%	12%	4%

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что в большинстве семей практически отсутствуют нарушения семейного воспитания. Однако, среди нарушений семейного воспитания можно назвать потворствующую (родители уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, воспитание является центральным смыслом жизни) и доминирующую (чрезмерная опека, мелочный контроль, запреты, бдительное наблюдение) гиперпротекцию.

Используя комплекс диагностических методик, мы выявили затруднения родителей в воспитании первоклассников (гиперопека, диктат в воспитании, отсутствие родительского внимания и др.); семьи группы риска (в эмоциональном состоянии и микроклимате семьи наблюдаются тревожность, наличие конфликтности); низкий уровень педагогических знаний родителей, которые являются основой воспитания детей. В ходе поэтапного диагностического изучения взаимоотношений детей и их родителей с помощью приведенных методик мы получили возможность наметить пути

социально-педагогического просвещения на основании дифференцированного и индивидуального подходов к родителям учащихся начальных классов.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют, что родители в большинстве своем не владеют системой знаний и умений в области доверительного общения младшими школьниками, не умеют оценивать социальную ситуацию и мотивы поведения детей. Некоторые родители процесс взаимодействия и воспитания первоклассников строят, в основном, на интуиции, а не на научных знаниях. К тому же многие родители обозначили, что нуждаются в дополнительных знаниях и умениях в области воспитания и развития своих детей.

Цель формирующего этапа опытно-экспериментальной работы – разработать и апробировать программу работы социального педагога по психолого-педагогическому просвещению родителей первоклассников (октябрь – март 2022 г.).

Основной целью программы психолого-педагогического просвещения родителей учащихся первого класса «Школа родительской любви» является взаимодействие учреждения образования с семьей, разработка и внедрение в практику работы школы наиболее эффективных форм и методов социально-педагогического просвещения родителей.

Содержание программы психолого-педагогического просвещения родителей учащихся первого класса мы представили в трех частях:

1. Формирование осознания родителями необходимости бесконфликтного межличностного пространства в семье, адекватного понимания мотивов ребенка для оценки его поступков и прогнозирования поведения, развитие рефлексивных умений в построении речевых и невербальных форм общения с целью поддержки оптимального уровня психологической близости.

2. Использование форм и методов психолого-педагогического просвещения, способствующих систематическому осознанию проблемы, вызывающей затруднения у родителей в воспитании и развитии младших школьников.

3. Формирование осознанной необходимости родителей в изменении стиля взаимоотношений с детьми, повышения уровня самоконтроля в общении с ними и способности самостоятельно действовать оптимальным образом в различных жизненных ситуациях, связанных с воспитанием и развитием младших школьников.

В процессе психолого-педагогического просвещения родителей учащихся начальных классов нами были проведены следующие мероприятия: лекции («Психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста», «Ребенок и школа. Первичная адаптация первоклассников», «Психология формирования родительства», «Приоритетные направления развития современного российского образования»); круглый стол («Мой ребенок пошел в 1 класс», «Пути преодоления конфликта между родителями и детьми», «Детская мудрость»); семинары («Взаимодействие и взаимопонимание школы и семьи», «Задачи и стили семейного воспитания», «Роль отца в жизни ребенка»); диспут «Как воспитать настоящего человека?»; дискуссия «Досуг современного ребенка»; конференции по обмену опытом («Воспитание трудолюбия в семье», «Совместный досуг родителей и детей»); вечера вопросов и ответов («Компьютер в жизни детей», «Что такое педагогический такт и в чем он должен проявляться у родителей?»), «Как научить ребенка учиться?»); конференция по обмену опытом «Воспитание трудолюбия в семье». Каждое из проведенных нами занятий с родителями учащихся экспериментального класса имело четкую структуру (форму проведения, цель, задачи, оборудование, план мероприятия, обязательное подведение итогов и домашнее задание).

Цель контрольного этапа исследования – выявить эффективные формы и методы работы социального педагога по психолого-педагогическому просвещению родителей первоклассников (апрель 2022 г.).

На контрольном этапе нашего исследования мы повторно использовали методики «Кинетический рисунок семьи» (КРС), анализ семейных взаимоотношений (АСВ), опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина.

Рассмотрим результаты использования вышеуказанных методик.

В ходе диагностики с использованием были методики «Кинетический рисунок семьи (КРС)» получены следующие результаты: наиболее благополучные семьи – 80% ЭК и 84% КК; семьи группы риска, которые вызывают беспокойство, т.к. в эмоциональном состоянии и микроклимате семьи наблюдаются тревожность, наличие конфликтности – 16% ЭК и 12% КК; семьи, где явно выявлено неблагополучие – 4% ЭК и 4% КК. Результаты свидетельствуют о положительной динамике благополучия семьи учащихся 1 «А» экспериментального и в 1 «Б» контрольном классе.

С помощью методики «Анализ семейных» АСВ нами были выявлены ошибки, допускаемые родителями в воспитании детей. В 1 «А» (экспериментальном) классе увеличилось на 20% число семей, в которых отсутствуют нарушения в воспитании детей, тогда как в 1 «Б» (контрольном) классе уменьшилось на 8%. Потворствующая гиперпротекция (удовлетворение любых запросов ребенка) у родителей учащихся в ЭК снизилась на 4%, тогда как у родителей учащихся в КК показатели увеличились на 8%. Доминирующая гиперпротекция (чрезмерная опека ребенка) у родителей учащихся в ЭК снизилась на 12%, а у родителей учащихся в КК показатель не изменился. Отклонения в семейном воспитании у родителей учащихся в ЭК снизились на 4%, а у родителей учащихся в КК ничего не изменилось. Как видим, положительная динамика в семейном воспитании наблюдается только у родителей учащихся 1 «А» (экспериментального) класса.

Методика «Опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина» направлена на диагностику родительского отношения к ребенку. Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике только у родителей 1 «А» (экспериментального) класса. Мы наблюдаем ухудшение показателей в 1 «Б» (контрольном) классе, что вызвано отсутствием у родителей необходимых знаний о психофизиологических особенностях развития детей младшего школьного возраста, их общении со взрослыми и сверстниками, отсутствием умений и навыков контроля своего поведения и пр.

В целом, анализ результатов контрольного этапа опытно-экспериментальной работы свидетельствует об эффективности разработанной и апробированной нами программы социально-педагогического просвещения родителей учащихся начальных классов.

Выводы. Таким образом, положительные результаты работы социального педагога с родителями достигаются при своевременной организации систематического и целенаправленного взаимодействия. Успешность психолого-педагогического просвещения родителей учащихся начальных классов достигается путем разработки программы, включающей пояснительную записку, цель, задачи, этапы реализации и содержание программы, план мероприятий и их разработки. Эффективными формами организации психолого-педагогического просвещения родителей учащихся начальных классов являются: индивидуальные (посещение семей учащихся на дому, беседы с родителями в школе, консультации), групповые (беседы, тренинги, консультации, работа с активом родителей), коллективные (собрания, родительские конференции по обмену опытом, лекции, дискуссии, вечера вопросов и ответов). Наибольшую результативность психолого-педагогического просвещения родителей учащихся начальных классов приносят рассказ, этическая беседа, упражнение, объяснение, разъяснение, диспут, пример, инструктаж. Дифференцированный подход при организации работы социального педагога с родителями первоклассников способствует повышению их педагогических знаний и умений.

Литература:

1. Ахметшина, И.А. Содержание социально-педагогической работы по профилактике школьной дезадаптации первоклассников / И.А. Ахметшина, Т.С. Пиче-оол, Л.С. Сильченкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-1. – С. 22-26.
2. Ахметшина, И.А. Тенденции, проблемы и перспективы психолого-педагогического просвещения родителей в условиях образовательной организации / И.А. Ахметшина, А.А. Лосева, М.Б. Земш, Т.М. Гулевич, Е.В. Селезнева, Г.В. Егорова // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019. Сборник научных трудов: Материалы Международной научно-практической конференции; под редакцией С.В. Ивановой. 2019. – Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – С. 379-393.
3. Белинская, Е.В. Сказочный калейдоскоп: Тренинговая программа для педагогов и воспитателей / Е.В. Белинская // Школьный психолог. – 2011. – №9. – С. 12-13.
4. Дереклеева, Н.В. Нетрадиционные формы проведения собраний / Н.В. Дереклеева // Воспитание школьников. – 2007. – №10. – С. 32-37.
5. Доценко, И.Г. Социально-педагогическая деятельность: от классики до современности / И.Г. Доценко // Педагогика. – 2009. – №1. – С. 48.
6. Качалова, А.Д. Формирование педагогической культуры и ответственного родительства / А.Д. Качалова, И.А. Ахметшина // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей Всероссийской студенческой научно-практической конференции; Отв. редакторы И.А. Ахметшина, О.А. Галстян. – Орехово-Зуево: Издательство ГГТУ, 2019. – С. 255-258.
7. Лаврентьев, В.В. Семья и школа / В.В. Лаврентьев // Классный руководитель. – 2013. – №3. – С. 39-42.
8. Матиташвили, Е.Д. Социально-педагогический подход к просвещению родителей детей младшего дошкольного возраста / Е.Д. Матиташвили, И.А. Ахметшина // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей Всероссийской студенческой научно-практической конференции; Отв. редакторы И.А. Ахметшина, О.А. Галстян. – Орехово-Зуево: Издательство ГГТУ, 2019. – С. 302-305.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат психологических наук, доцент Балакирева Нина Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат педагогических наук, доцент Юсупова Хадрия Геннадьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БУЛЛИНГА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Насилие и агрессия в межличностных отношениях остаются насущными проблемами в обществе. Эти типы влияний актуализируются в обществе и вызваны стремлением к чрезмерной индивидуализации, усилению конкуренции, социальной напряженности в повседневной жизни, распространению различных вариантов конфронтационного взаимодействия. Подростковый возраст представляет собой наиболее сложный, конфликтный и противоречивый этап развития личности. В этой фазе происходят физические и психологические изменения, наступает половое созревание, поиск своего «Я». Учеба отходит на второй план и для подростка его сверстники становятся референтной группой, идет борьба за лидерство. Все чаще средства массовой информации информируют общественность о случаях не только деструктивных, но и крайне жестоких и необычных отношений между студентами, распространении конфликта среди подростков, фактах преследования детей учителями и одноклассниками. Все это сигнализирует о существовании негативного явления, известного в современном мире как издевательства. Проблемы насилия в общественном сознании и СМИ представлены в довольно измененном и урезанном виде. Общество считает, что насилие проявляется редко и ограничивается отдельными случаями, в которых участвуют только социально незащищенные граждане. Однако, это не так, ибо насилие существует во всех категориях населения и слоях общества, независимо от социально-экономических, расовых, культурных, демографических аспектов. У подростков насилие в школе вызывает расстройство личности. Продолжительный стресс влияет на чувство безнадежности, что, в свою очередь, является благодатной почвой, фактором риска возникновения суицидальных мыслей. На основании выше сказанного нами выявлено противоречие между потребностью образовательного учреждения в организации мер по предотвращению школьного буллинга и отсутствием методического обеспечения социально-педагогической работы по его профилактике среди подростков в условиях образовательной среды. Осуществление социальным педагогом мер по профилактике буллинга среди подростков в условиях образовательной организации будет эффективным, если проводится своевременная диагностика склонности обучающихся, разработана и реализована программа профилактики, использованы эффективные формы и методы работы. В статье представлено содержание программы работы социального педагога по профилактике школьного буллинга среди подростков.

Ключевые слова: образование, подростки, буллинг, социальный педагог, профилактика.

Annotation. Violence and aggression in interpersonal relationships remain pressing problems in society. These types of influences are actualized in society and are caused by the desire for excessive individualization, increased competition, social tension in everyday life, and the spread of various options for confrontational interaction. Adolescence is the most complex, conflicting and controversial stage of personality development. In this phase, physical and psychological changes occur, puberty begins, the search for one's "I". Study fades into the background and for a teenager his peers become a reference group, there is a struggle for leadership. Increasingly, the media inform the public about cases of not only destructive, but also extremely cruel and unusual relationships between students, the spread of conflict among teenagers, and the facts of persecution of children by teachers and classmates. All this signals the existence of a negative phenomenon known in the modern world as bullying. The problems of violence in the public mind and the media are presented in a rather modified and truncated form. Society believes that violence is rare and is limited to individual cases in which only socially unprotected citizens are involved. However, this is not so, because violence exists in all categories of the population and strata of society, regardless of socio-economic, racial, cultural, demographic aspects. In

adolescents, school violence causes personality disorder. Prolonged stress affects the feeling of hopelessness, which, in turn, is fertile ground, a risk factor for suicidal thoughts. Based on the above, we have identified a contradiction between the need of an educational institution to organize measures to prevent school bullying and the lack of methodological support for socio-pedagogical work on its prevention among adolescents in an educational environment. The implementation by a social pedagogue of measures to prevent bullying among adolescents in the conditions of an educational organization will be effective if timely diagnosis of students' propensity is carried out, a prevention program is developed and implemented, and effective forms and methods of work are used. The article presents the content of the work program of a social pedagogue for the prevention of school bullying among adolescents.

Key words: education, teenagers, bullying, social pedagogue, prevention.

Введение. В последнее время в силу значимости возникновения ситуации буллинга для развития личности подростков, тенденции стремительного его распространения в образовательных организациях возрастает интерес ученых и педагогов-практиков к изучению обозначенного явления. Так, к отечественным исследователям, занимающимся этим вопросом, относятся: И.А. Александрова, С.А. Богомаз (факторы травли); И.А. Ахметшина, Е.В. Бородкина, И.В. Дробинина, И.А. Кузьмин, О.А. Кузнецова (проблема буллинга у детей и подростков); С.А. Завражин, Т.О. Лопатова (травля учителей); Е.М. Калинкина, Н.Ю. Камраковой С.В. Книжникова, Д.А. Леонтьев, Т.В. Наливайко, Э.И. Рассказова, Р.И. Стетишин (профилактика и коррекционная работа). Исследованием феномена буллинга занимались так же и многие зарубежные ученые, в частности: А. Бартини, К. Босворт, Б. Глейзер, А. Гольдштейн, А. Гуггенбуль, И. Колмен, Д.А. Лэйн Д.П. Мак-Ларен, Е. Мунте, В.Т. Ортон, А. Пикас, Е. Роланд, Т.В. Сейджер, М. Селигманн, А. Сурандер, Д.П. Таттум, П.П. Хайнеманн, А.М. Хорн, М. Шеффер и др.

Опытно-экспериментальная база исследования: МОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г.о. Орехово-Зуево Московской области. В исследовании приняли участие обучающиеся 6 «А» (экспериментального) класса (26 человек) и 6 «Б» (контрольного) класса (26 человек). Возраст подростков – 11-12 лет. Социальный педагог I квалификационной категории Е.И. Попик. Педагог-психолог I квалификационной категории Е.В. Литошенко.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим содержание опытно-экспериментальной работы. На констатирующем этапе проводилась психодиагностика подростков с целью выявления уровня буллинга и его характерных особенностей в каждом классе (сентябрь 2021 г.). В качестве диагностического инструментария использовались: 1) Адаптированная анкета «Исследование школьного климата» для школьников 4-6 (Перевод – Шмакова Анна) и 7-11 классов (Перевод – Чефранова Анастасия) направлена на определение феномена буллинга, личного отношения подростка к нему и его представления о безопасности в классе и школе. Вопросы анкеты позволяют исследователю диагностировать факт буллинга в классе, его периодичность, реакцию учеников, педагогов и родителей. Подростки, отвечая на вопросы, опираются именно на свой личный опыт. 2) Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (текст опросника в адаптации А.К. Осницкого) выявляет степень адаптированности личности подростков в условиях классного коллектива. 3) Опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна позволяет диагностировать насколько подростки осознанно сопереживают текущему эмоциональному состоянию другого человека. 4) Опросник уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки выявляет предрасположенность личности к агрессивному и враждебному поведению, а также то, в какой форме проявляется такое поведение. 5) Методика на выявление «Буллинг-структуры» Е.Г. Норкина направлена на установление наличия насилия в классе со стороны обучающихся и педагогов, способствует определению «буллинг-структуры» для дальнейшей работы по профилактике школьного буллинга.

Рассмотрим полученные нами результаты на констатирующем этапе исследования.

1. По данным анкетирования с помощью адаптированной анкеты «Исследование школьного климата» для школьников можно отметить следующие отличительные особенности: определенная часть опрошенных нами подростков все же испытывают дискомфорт и чувствуют себя неуютно. Проявляется это по определенным типам различий: пол (в 6 «А» классе 2 (7,7%) человека, в 6 «Б» классе 1 (3,8%) человек); успеваемость в школе (в 6 «А» классе 5 (19,2%) человек, в 6 «Б» классе 3 (11,5%) человека); внешность (в 6 «А» классе 7 (26,9%) человек, в 6 «Б» классе 5 (19,2%) человек); этническая принадлежность, раса, культура (в 6 «А» классе 1 (3,8%) человек, в 6 «Б» классе 1 (3,8%) человек); уровень дохода семье (в 6 «А» классе 3 (11,5%) человека, в 6 «Б» классе 2 (7,7%) человека). Как видим, большинство подростков чувствуют себя неуютно в классном коллективе по причине своей успеваемости и внешности. Значительный, но уже меньший процент респондентов указали комфортное нахождение в классе по причине уровня дохода семьи и гендерных различий.

Вторая часть анкеты была направлена на выяснение факта буллинга среди обучающихся и форм его проявления в образовательном пространстве. В анкете выделяются такие формы притеснений, как физическая, вербальная, социальная, электронная и такие типы, как интимная, этнокультурная, гендерная, религиозная. На вопрос о том чувствуют ли себя в безопасности в классе и школе ответа «никогда» не было зафиксировано (6 «А» класс 0%, 6 «Б» класс 0%). Ответили на вопрос ответом «иногда» в 6 «А» и 6 «Б» классах по 2 человека (7,7%). Указали ответ «часто» в 6 «А» классе 5 человек (19,2%), в 6 «Б» классе 4 человека (15,3%). Выбрали ответ «всегда» в 6 «А» классе 19 человек (73,1%) в 6 «Б» классе 20 человек (77%). Большинство респондентов чувствуют себя в безопасности в классе и школе всегда (в 6 «А» классе и 6 «Б» классах по 24 человека соответственно (92,3%). В тоже время по 2 ребенка (7,7) в обоих классах не чувствуют себя в безопасности выбрав в ответе на вопрос вариант «иногда». Вероятно, эти подростки могут быть жертвами насмешек, либо притеснений в классе.

2. По данным анкетирования с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (текст опросника в адаптации А.К. Осницкого) мы определяли ее уровень среди обучающихся. Анализ полученных результатов в 6 «А» и 6 «Б» классах позволил нам прийти к следующим выводам: показатели адаптивности респондентов находятся на высоком уровне, подростки ориентированы на принятие себя и окружающих людей, в силу психологических особенностей возраста стремятся к доминированию. В тоже время имеются подростки, которые испытывают эмоциональный дискомфорт в классном коллективе (по 2 человека в каждом классе, это 7,7% соответственно).

3. Для определения у подростков уровня эмпатии нами был использован опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и Э. Эпштейна. Среди обучающихся 6 «А» класса результаты распределились следующим образом: высокий уровень эмпатических тенденций отмечен у 9 (34,6%) человек, средний уровень характерен для 15 (57,7%) человек, низкий уровень свойственен 2 (7,7%) подросткам, очень низкий уровень среди респондентов не зафиксирован. У респондентов 6 «Б» класса результаты распределились так: высокий уровень эмпатических тенденций определен у 11 (42,3%) человек, средний уровень отмечен у 14 (53,9%) человек, низкий уровень характерен для 1 (3,8%) человека, очень низкий уровень зафиксирован не был.

4. Опросник уровня агрессивности А. Баса – А. Дарки позволил нам диагностировать агрессивные реакции подростков. Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что у подростков 6 «А» класса чаще всего в действиях и поступках проявляются раздражение, обида, подозрительность, вербальная агрессия, в меньшей степени физическая и косвенная агрессия. Высокие показатели отмечены по шкале «Чувство вины». У подростков 6 «Б» класса чаще всего в

действиях и поступках проявляются раздражение, обида, подозрительность, вербальная агрессия, в меньшей степени физическая и косвенная агрессия. Высокие показатели отмечены по шкале «Чувство вины».

5. Методика на выявление «Буллинг-структуры» Е.Г. Норкина. Анализ ответов подростков позволяет судить, что проблема насилия в школе отсутствует, большинство респондентов дали отрицательный ответ (в 6 «А» классе – 24 (92,3%) человек, в 6 «Б» классе – 25 (96,2%) человек). Среди подростков, отметивших факт насилия (в 6 «А» классе – 2 (7,7%) человека, в 6 «Б» классе – 1 (3,8%) человек), испытывают притеснения только от одноклассников.

Второй этап опытно-экспериментальной работы – формирующий (октябрь – апрель 2021-2022 уч. г.). Нами была модифицирована программа, разработанная И.А. Ахметшиной, А.А. Лосевой [1] и использован тренинг самопознания и ненасильственного общения для подростков, составленный Е.М. Калининной, к.п.с.н., доцентом кафедры психологии и педагогики и Н.Ю. Камраковой, к.п.с.н., доцентом кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» [12].

Цель программы: содействовать предотвращению и профилактике ситуации буллинга среди обучающихся подросткового возраста.

Задачи программы: профилактика и предупреждение буллинга в образовательной среде; формирование навыков конструктивного реагирования в конфликтных ситуациях; воспитание толерантности и способности к эмпатии; обучение приемам саморегуляции и навыкам владения собой; отработка умений ненасильственного общения в возможных конфликтных ситуациях со сверстниками и взрослыми.

В рамках реализации программы нами были проведены следующие мероприятия: беседы «Мозаика жизни», «Мы такие разные», «Тайна дружбы»; просмотр художественных фильмов «Чучело» (1983), «КостяНика. Время лета» (2006), «Класс» (2007), «Мост в Терабитию» (2007), «Розыгрыш» (2008) с последующим обсуждением; игровой тренинг «Планета толерантности»; общешкольный классный час с инспектором по делам несовершеннолетних «Последствия школьного буллинга»; тренинг коммуникативных умений: «Стиль поведения. Умеем ли мы общаться?»; встреча с работниками прокуратуры и полиции на тему «Противоправные поступки, как одно из последствий школьного буллинга»; ролевая игра «Конфликт: плюс и минус»; тренинг самопознания и ненасильственного общения для подростков. Так же с подростками проводились индивидуальные занятия и консультации.

Третий этап опытно-экспериментальной работы – контрольный (апрель 2022 г.). Нами повторно была проведена диагностика подростков 6 «А» (экспериментального) и 6 «Б» (контрольного) классов и подведены итоги. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента позволил нам определить в показателях 6 «А» (экспериментального) класса положительную динамику, в показателях 6 «Б» (контрольного) класса в целом сохранение прежних позиций, но некоторое ухудшение показателей в степени адаптированности личности подростков в условиях классного коллектива, вербальной агрессии. Это говорит о необходимости своевременной организации коррекционной работы социального педагога с обучающимися контрольного класса.

Выводы. Осуществление социальным педагогом мер по профилактике буллинга среди подростков в условиях образовательной организации эффективно, если проводится своевременная диагностика склонности обучающихся к буллингу, разработана и реализована программа профилактики, использованы эффективные формы (групповые и индивидуальные: консультации, классный час, встреча со специалистом, показ и обсуждение художественного фильма, ролевая игра, психолого-педагогический тренинг) и методы (беседа, объяснение, пример, демонстрация) работы. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный комплекс мероприятий в рамках профилактической программы может быть использован в практике работы социальных педагогов, педагогов-психологов и классных руководителей с обучающимися подросткового возраста.

Литература:

1. Ахметшина, И.А. Социально-педагогические аспекты профилактики школьного буллинга в условиях инклюзивного образования / И.А. Ахметшина, А.А. Лосева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 62. – Ч. 3. – С. 16-19.
2. Бязирова, А.Т. Психолого-педагогические условия профилактики школьного буллинга / А.Т. Бязирова, А.А. Гадзиев // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №55 (8). – С. 105-111.
3. Бобровникова, Н.С. Профилактика буллинга в образовательной среде / Н.С. Бобровникова // Молодой ученый. – 2016. – №12. – С. 759-761.
4. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Журнал высшей школы экономики. Психология. – 2013. – Т. 10. – №3. – С. 149-159.
5. Воронцов, Д.Б. Особенности буллинга в школе / Д.В. Воронцов // Вестник Череповского государственного университета. – 2020. – №2. – С. 129-137.
6. Глазман, О.Л. Психологические особенности участников буллинга / О.Л. Глазман // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №105. – С. 159-165.
7. Корзун, С.А. Буллинг как форма проявления агрессии в подростковом возрасте / С.А. Корзун, О.В. Страпко // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2017. – Т. 11. – №8. – С. 107-111.
8. Маланцева, О.Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О.Д. Маланцева // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90-92.
9. Методические рекомендации по профилактике буллинга в общеобразовательной организации / отв. ред. С.К. Погребная, Т.Н. Чиркова, А.А. Бзыкова, Е.В. Лебедина, Т.С. Масалова, А.А. Бородин. – Краснодар: Институт развития образования, 2020. – 24 с.
10. Мосина, О.А. Проблема буллинга в образовательной среде / О.А. Мосина, В.С. Устенко / Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 29. – С. 144-148.
11. Нестерова, А.А. Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников / А.А. Нестерова, Т.Г. Гришина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – № 3. – С. 97-114.
12. Преодоление и профилактика буллинга в школе / Е.М. Калинин, Н.Ю. Камракова. – Вологда: ВИРО, 2018. – 52 с.

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры иностранных языков Банарцева Арина Владимировна

Самарский государственный технический университет (г. Самара);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Каплина Людмила Юрьевна

Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара)

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. В статье обосновывается значимость инновационных методов обучения иностранным языкам в вузе, так как возникла необходимость выявить пробелы в образовательном процессе. Традиционные образовательные подходы привели к несоответствию между тем, чему учат студентов и что от них требует будущая профессия. Разработка данной проблематики в педагогике вызвана желанием изменить традиционный подход к обучению иностранным языкам. Авторы статьи используют такие ключевые понятия как: абсолютная инновация, модернизированная инновация, модифицированная инновация для определения сущности инновационного подхода в образовании. В качестве примера применения инновационных методов авторы реализуют метод проектных технологий, используют ролевые игры в работе со студентами, меняют подход к самостоятельной внеаудиторной деятельности. В результате анкетирования преподавателей вуза можно сделать вывод, что активное использование инновационных методов обучения иностранным языкам является необходимостью в наше время.

Ключевые слова: традиционное образование, инновационные методы, педагогика, образование, проектные технологии, методология, иностранные языки.

Annotation. The article substantiates the importance of innovative methods of teaching foreign languages at the university because it has become necessary to identify gaps in the educational process. Traditional educational approaches have led to a mismatch between what students are taught and what their future profession will require from them. The development of this problem is caused by the desire to change the traditional approach of teaching foreign languages in pedagogy. The authors of the article employ such key concepts as: absolute innovation, modernized innovation, modified innovation to determine the essence of the innovative approach in education. Also, the authors implement the method of project technologies, use role-playing games in working with students and change the approach to independent extracurricular activities as an example of innovative methods application. As a result of university teachers' survey, it can be concluded that the active use of innovative methods of teaching foreign languages is a necessity in our time.

Key words: traditional education, innovational methods, pedagogy, education, project technologies, methodology, foreign languages.

Введение. Образование играет как ключевую, так и критическую роль в процессе развития квалифицированной рабочей силы во всем мире. Образование жизненно важно для роста и развития любого общества. Оно передает знания, навыки, прививает ценности, а также отвечает за создание кадрового потенциала, который стимулирует экономическое развитие, включая технологические инновации. В 21 веке информация и знания становятся жизненно важными факторами роста и развития человечества. Образование – это не только средство достижения социального развития, но и двигатель прогресса в информационную эпоху, который приводится в движение колесами знаний и исследований. Качественное преподавание меняет восприятие студентов и помогает им применять полученные знания для решения реальных проблем. Методы эффективности обучения применялись многими исследователями для оценки традиционных методов обучения, и было выявлено, что многие студенты не усваивают содержание курса до ожидаемого уровня при применении традиционного метода обучения, а именно - чтение лекций по учебнику. Следовательно, изменение существующих методов обучения и преподавание с использованием новых инновационных методов стало необходимостью дня. Возникла необходимость выявить пробелы в процессе преподавания и внедрить инновационные методики обучения иностранным языкам.

Изложение основного материала статьи. Педагоги всего мира выступают за инновации и совершенствование существующих методов обучения, а также за эксперименты с использованием новых технологий обучения. Использование преподавателями инновационных методов обучения поможет повысить успеваемость студентов с разными уровнями подготовки. Экспоненциальный темп изменений во всех аспектах жизни, как в работе, так и в культурной сфере жизни, окружающей среде, требует от студентов новых навыков и знаний [2].

Традиционные лекции и практические занятия до сих пор остаются доминирующей формой академического обучения, несмотря на постоянную критику и намерения заменить их более эффективными методами. Были предприняты усилия по внедрению изменений в методологию преподавания в ряде высших учебных заведений. Так же в этой области было проведено множество исследований. Ганьяупфу провел исследование, что интерактивный метод преподаватель-студент является наиболее эффективным методом обучения по сравнению с процессом обучения, ориентированным на преподавателя [7]. Такое исследование показало, что прямой метод обучения эффективен для передачи знаний, но недостаточен для более глубокого понимания изучаемой проблемы. В центре внимания инновационного обучения лежит то, что каждый ученик способен учиться и добиваться успеха в жизни. Сентхилкумар и Каннаппа заявили, что инновационные методы обучения дают больше опыта и помогают студентам решать проблемы, связанные с их будущей профессией. Педагог должен воспринимать каждого учащегося как личность, обладающую уникальными способностями, которые можно улучшить, используя творческие и инновационные методы обучения [8]. Осведомленность о процессе обучения очень помогает преподавателям выявлять проблемы, с которыми сталкиваются студенты. Основная идея разрабатываемого инновационного метода преподавания заключается в том, что все студенты вовлечены в процесс обучения, они взаимодействуют во время практического занятия, а не просто слушают и сидят без дела для того, чтобы максимальное количество знаний было усвоено ими за минимальное количество времени.

Современная педагогика из «науки о воспитании и обучении» превратилась в «науку о воспитании и образовании». Категория «образование» для XX века трансформировалась и расширилась. Дидактика со времен Яна Амоса Коменского понимается как теория обучения. В советской дидактике образование понималось как «результат обучения», «процесс и результат овладения системой научных знаний и умений...» [5]. То есть, получение образования выражалось в получении аттестата об образовании или университетского диплома.

В современных учебниках по педагогике образование понимается шире [5]:

1) как процесс и результат обучения, как общественная ценность, поскольку общество затратило более 8 тысячелетий на создание системы обучения;

2) как ценность конкретной личности, так как современный человек более 15 лет своей жизни тратит на образование и получение профессии;

3) как социальный институт со своей мощной инфраструктурой, экономикой, образовательными программами, органами управления, дидактическими системами и т.д.

В теории образования рассматривается не только взаимодействие студента и преподавателя (микроуровень взаимодействия), но и взаимодействие государства и системы образования, социальных групп учеников и учителей, родителей и учеников. Это уровень макровлияния образования на общество и общества на образование. Именно поэтому дидактическая теория обучения рассматривается не только с точки зрения внутренних отношений учителя и ученика, а как дидактическая и в то же время социальная среда, открытая для нововведений и динамических изменений. Поэтому, формируя предметные компетенции, мы одновременно проектируем формирование социальных, коммуникативных компетенций.

Традиционные образовательные подходы привели к несоответствию между тем, чему учат студентов и что от них требует работодатель в будущем. Учитывая то, что в нынешнюю цифровую эпоху мультимедиа является наиболее мощным средством коммуникации, преподаватели активно используют комбинацию различных цифровых носителей, и это очень эффективный подход к передаче знаний. Аудиовизуальная презентация материалов сделана таким образом, чтобы студенты усвоили содержание материала и смогли дольше помнить информацию. Для повышения как творческих способностей, так и способностей студентов к решению аналитических задач во многих вузах применяют важные инновационные методы обучения, которые хорошо поддерживаются современными мультимедийными инструментами.

Инновационные методы обучения – это методы обучения, предполагающие новые способы взаимодействия "преподаватель - студент", вносящие определенное новшество в практическую деятельность в процессе освоения учебного материала. Существуют различные виды инноваций в образовательном процессе:

- абсолютная инновация (абсолютно новая технология);
- модернизированная инновация (значительно усовершенствованная технология);
- модифицированная инновация (незначительно усовершенствованная технология);
- инновационная технология новой области применения [2].

Можно выделить определенные особенности инновационного обучения: (1) открытость будущему; (2) работа на предвидение, предвосхищение развития; (3) обязательное наличие элементов творчества; (4) ориентация на личность, ее развитие; (5) постоянная противоречивость, другими словами, неравномерность системы, в частности самого человека; (6) партнерский тип отношений: сотрудничество, взаимопомощь и так далее.

Методология инновационного обучения построена на лично-ориентированном подходе. Она синтезирует синергетический, системный, компетентностный, диалоговый и деятельностный, культурологический, информационно-технологический, экологический и другие подходы. Можно определить закономерности и принципы инновационного процесса в образовании и основы инновационной культуры педагога. По мнению Подласый "Методы обучения задают темп развития дидактической системы – обучение прогрессирует настолько быстро, насколько используемые методы позволяют ему продвигаться вперед" [5]. На практике происходит переход от репродуктивных методов обучения к инновационным.

По мнению Волова, "В средние века в учебных заведениях отношение числа учеников к носителям знаний было около десяти ($I \approx 10$); С введением педагогической системы Я.А. Коменского отношение числа учеников к учителю достигает сотни ($I \approx 100$). Современные инновационные технологии увеличивают коэффициент образовательных технологий в десятки тысяч раз ($I \approx 100\ 000$)" [1]. Развитию инноваций в образовании служит научная дисциплина "Педагогические Инновации". Она помогает в разработке, внедрении и распространении инноваций в педагогической практике. Приведем несколько ее положений [1].

Инновация – это явление, несущее в себе сущность, методы, приемы, технологии и содержание нового. Инновации (от лат. *in* – в, *novus* – новый) – внедрение нового, введение новизны. Инновационный процесс – это комплексная деятельность по формированию и развитию содержания образования и организации нового.

Все инновации в педагогике, по мнению И. Держана, объединяет:

- убеждение в том, что человеческий потенциал безграничен;
- педагогический подход, направленный на освоение действительности в системе;
- стимулирование нелинейного мышления;

– в их основе лежит гедонистический принцип, то есть основанный на удовольствии от обучения, радости от достижений, педагогике успеха;

– подвижное ролевое поле учителя – учитель одновременно учит и учится у ученика [6].

Традиционно инновационные методы и технологии (по М. Новаку) делятся на неимитационные (мозговой штурм, педагогические упражнения, дискуссии) и имитационные. (например, кейс-стади, тренинги, образовательные проекты и т.д., а так же игровые – деловые ролевые игры, блиц-игры).

Из множества упражнений, как наиболее эффективные, нами были выбраны ролевая игра и проектная технология. Ролевая игра, являясь коммуникативным упражнением, гармонично вписывается в занятия по иностранному языку. Ситуации, моделируемые в ролевой игре, позволяют приблизить речевую деятельность на занятиях к реальному общению, что соответствует основному принципу коммуникативного метода. В подтверждение целесообразности использования ролевой игры можно привести высказывание Г.А. Китайгородской: "Психологический принцип «я-маска» способствует широкому раскрытию всех качеств личности, все обучаемые освобождаются от боязни ошибок, повышается эмоциональный тонус учебного процесса" [4].

Педагогический опыт показал, что маска роли способна раскрепостить в речевом плане человека особого склада, но для успешного проведения упражнения необходимо выбрать роли, знакомые студентам.

Наша ролевая игра была построена на «круглом столе» по теме: Баланс между работой и личной жизнью. Упражнения в режиме видеоконференции включали следующие задания: обсудить с партнером основные пожиратели времени, дать друг другу советы о том, как лучше поддерживать баланс между работой и учебой, какие навыки помогают эффективно управлять временем, рассказать о своем хобби или о том, чем вы любите заниматься в свободное время.

В качестве примера реализации метода проектных технологий можно рассмотреть ряд проектов, выполненных в процессе внеаудиторной самостоятельной работы студентами Самарского государственного технического университета. Студентам 2-го курса было дано задание выполнить проект на тему "Выбор карьерного пути". Работа проходила в два-три этапа. 1 этап: учащимся давалось задание: тема проекта, условия и требования к презентации. На следующем этапе участники распределяли работу между собой и работали над подготовкой заключительного выступления (презентации). Презентации были представлены в конце учебного года. Хочется отметить, что в процессе подготовки проекта студенты не только максимально изучали источники, но и учились обобщать, логически и художественно, наглядно, творчески представлять решения, работать в команде.

Многие ученые изучают активное внедрение инноваций в процесс обучения. По данным Исаева, только 14% учителей активно положительно относятся к инновациям, они инициируют внедрение новых технологий в учебный процесс и способствуют их продвижению. 23% настроены позитивно, а 9% имеют эмоционально положительное отношение к педагогическим инновациям [3]. В то время как 18% учителей относятся к инновациям фрустрационно-отрицательно, 26% – пассивно-отрицательно и 10% – активно отрицательно. Применяют ли на практике преподаватели инновационные методы обучения? В анкетировании, проведенном нами, приняли участие 30 преподавателей. 87% из них признались, что используют инновационные методы обучения. На наш взгляд, это высокий показатель. В то же время можно предположить, что этот результат отчасти схож с данными Исаева о наличии у преподавателей по разным причинам негативного отношения к инновациям в обучении. В связи с этим встает вопрос о подготовке и переподготовке преподавателей, что можно сделать через курсы повышения квалификации и специальные курсы в университетах, участие в тренингах, а также, через самообразование – чтение книг, посещение занятий преподавателей-новаторов.

Преподаватели признают сильные стороны применения инновационных методов обучения: заинтересованность и практическая направленность учащихся, осмысленность и прочность полученных знаний и компетенций, активность учащихся в познании и деятельности, целесообразность выполнения заданий учащихся, развитие творческого потенциала и поддержание интереса.

Вместе с тем есть и некоторые недостатки: снижение объема знаний за ограниченное время урока, снижение дисциплины, трудоемкость обучения. Проведенное нами анкетирование среди студентов Самарского государственного технического университета показало, что большинство из них положительно относится к применению инновационных технологий в образовательном процессе. Было отмечено повышение интереса учащихся – 92%, активное вовлечение учащихся в учебную работу – 69%, развитие творческого потенциала учащегося – 60%. В результате применения инновационных методов у студентов развиваются личностные качества – активность, коммуникабельность, компетентность и самодисциплина.

Педагогика высшего образования претерпела множество изменений за последние два десятилетия. Традиционные методы преподавания, хотя и сохраняются во многих институтах, однако некоторые из них используют инновационные подходы к преподаванию и обучению. Поскольку было осознано, что инновации и творчество являются сущностью обучения, преподаватели все чаще стремятся использовать новые методы обучения. Изменения в дидактике и педагогике преподавания иностранных языков в вузе связаны с мировыми тенденциями в развитии образования: внедрением компетентностного подхода, информатизацией, интернетизацией, глобализацией, диверсификацией образования [3].

Субъективность сознания и профессиональной деятельности – один из принципов современной педагогической науки. То есть применение или неприменение инновационных методов зависит от личности учителя, его методологической компетентности, педагогического мастерства. Преподаватель, с одной стороны, субъективно принимает решение о проектировании содержания, методов, стратегий и технологий обучения, и реализация образовательных реформ зависит от него. С другой стороны, государство и общество транслируют педагогическую культуру, ценностные аспекты мышления через профессиональную, профессионально-педагогическую подготовку, систему повышения квалификации преподавателей.

Задача системы подготовки преподавателей – актуализировать такую потребность, сформировать методологическую компетентность. Задача вузов – поощрять и стимулировать развитие творческого потенциала преподавателей и студентов. Важной задачей преподавателя является постоянная рефлексия и развитие своего педагогического потенциала.

Выводы. В результате опросов, проведенных среди преподавателей нашего вуза и студентов, мы пришли к выводу, что применение инновационных методов преподавания и обучения значительно улучшило успеваемость студентов, а также отмечается повышение посещаемости занятий. Отзывы студентов и преподавателей об инновационных методах обучения весьма обнадеживающие. Инновационные методы объективно повышают качество образования, развивают способности студентов мыслить творчески и критически, способствуют их мотивированности и самодисциплине. Активное использование преподавателями инновационных методов обучения является необходимостью в наше время. Чем большими стратегиями и методами обучения владеет преподаватель, тем интереснее, разнообразнее он проводит занятия, лучше мотивирует познавательную активность студентов, формирует опыт решения нестандартных задач, способствует углубленному обучению и неуклонному усвоению технологии практической деятельности. Преподаватель, который хочет вписаться в современную картину мира, постоянно совершенствует свое дидактическое мастерство, отбирает и разрабатывает новые методы и технологии обучения.

Литература:

1. Волов, В.Т. Инновационные принципы системы образования / В.Т. Волов. – Педагогика. – 2007. – №7. – С. 108-114.
2. Волынкина, М.В. О месте инноваций в образовании / М.В. Волынкина // Центр развития инноваций: [сайт] / Ин-т гуманитар. образования. – URL: <http://www.innovatika.ru/bibl/st2.html>.
3. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. – М.; Белгород, 1992. – 187 с.
4. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г.А. Китайгородская. – М: Высш. шк. – 1986. – 104 с.
5. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
6. Derijan, I. Spiritual and moral development of the child in Bulgaria –Traditions and modern projection / I. Derijan. In: Yearbook of Burgas Free University, Burgas: BRU. – 2012. – 165 p.
7. Ganyaupfu, E.M. Teaching methods and students' academic performance / E.M. Ganyaupfu – International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2(9). – 2013. – 231 p.
8. Senthilkumar, V. Impact of Innovative Teaching and Learning Methodologies for Higher Educational Institutions with Reference to Trichirappalli District / V. Senthilkumar, R. Kannappa // Research gate [сайт]. – URL: https://www.researchgate.net/publication/318611986_Impact_of_Innovative_teaching_and_Learning_Methodologies_for_Higher_Educational_Institutions_with_Reference_to_Trichirappalli_District

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Бахуташвили Татьяна Викторовна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Луговая Ольга Михайловна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье раскрыты актуальные направления профессиональной подготовки специалистов по работе с молодежью в вузе, учитывающих реализацию государственной молодежной политики в современных российских условиях. Выявлены особенности практической подготовки специалистов по работе с молодежью в образовательном процессе, перспективы использования проектных технологий в решении проблем молодежи и необходимость формирования цифровых компетенций.

Ключевые слова: специалист по работе с молодежью, профессиональная подготовка, проектные технологии, цифровые компетенции.

Annotation. This article reveals the current directions of professional training of specialists in working with youth at the university, taking into account the implementation of the state youth policy in modern Russian conditions. The features of practical training of specialists in working with youth in the educational process, the disadvantages of using project technologies in solving youth problems and the need for the formation of digital competencies are revealed.

Key words: specialist in youth work, professional training, project technologies, digital competencies.

Введение. Современные реалии профессиональной подготовки специалистов по работе с молодежью в вузе вызывают необходимость в оценивании процесса реализации государственной молодежной политики. В частности, образовательный процесс профессиональной подготовки данных категорий специалистов включает несколько особенностей: увеличение объема практической подготовки, основанной на изучении структуры и содержания деятельности организаций по работе с молодежью; подготовки к использованию проектных технологий, направленных на решение различных задач государственной молодежной политики; формирования цифровых компетенций, позволяющих внедрять передовые достижения научно-технического прогресса в практику работы с молодежью. Вместе с тем, в образовательном процессе профессиональной подготовки существуют ряд проблем, осложняющих процесс обучения специалистов по работе с молодежью: максимальная интенсивная нагрузка на специалистов и руководителей организаций, задействованных в практической подготовке студентов; малое включение лидеров молодежных общественных объединений в образовательный процесс, передающих опыт использования проектных технологий; формирование цифровых компетенций не в полном объеме учитывает масштабы цифровизации профессиональной деятельности (использование возможностей Интернет-ресурсов, социальных сетей, онлайн-обучение по дополнительным образовательным программам, которые предлагает высшая школа с учетом труда рынка и занятости). Таким образом, данные проблемы снижают конкурентные преимущества выпускников вузов, обучающихся по направлению подготовки «Организация работы с молодежью».

Для теоретико-методологического обоснования актуальности изучения профессиональной подготовки специалистов по работе с молодежью в вузе имеют большое значение исследования Вербицкой Н.О., Калугиной Т.Г. В трудах Гаджиевой П.Д., Косолаповой Н.А., Макаровой Н.С., Михалкиной Е.В., Никитаевой А.Ю., Серкеровой Н.К. раскрыты особенности организации проектной деятельности в образовании.

В научной работе Семейкина А.Ю. изучены современные цифровые методы и системы в управлении безопасностью труда, имеющее важное значение для подготовки квалифицированных специалистов по организации работы с молодежью, обладающих цифровыми компетенциями.

Однако, несмотря на теоретическую разработанность профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, до сих пор открытым остается вопрос об особенностях профессиональной подготовки специалистов по работе с молодежью в вузе.

Изложение основного материала статьи. Общеизвестно, что молодежь – это лидеры завтрашнего дня, поэтому вклад в развитие молодежи очень важен. Общество видит в молодом поколении такие характеристики, как: активное лидерство, уверенность в себе, честность, бескорыстное служение, профессиональные знания, патриотизм и дисциплину [3]. Вместе с тем, молодежь имеет проблемы в сфере права, труда, занятости и образования, вызванные социально-экономическими, политическими, демографическими, культурными процессами, происходящими в современных российских условиях. В связи с этим возникает необходимость осуществления профессиональной подготовки специалистов по работе с молодежью в вузе, способных решать актуальные задачи по реализации государственной молодежной политики.

Особую актуальность в профессиональной подготовке специалистов по работе с молодежью в вузе имеет практическая подготовка [5]. В вузах России практическая подготовка имеет следующие особенности:

- осуществляется в виде выделения часов в учебных планах на семинарские занятия для практической подготовки;
- проводится в форме практики для совершенствования профессиональных компетенций, связанных с решением проблем молодежи в социальной сфере.

Проведение семинарских занятий в форме практической подготовки, как правило, ведётся в виде мастер-классов, тренингов, круглых столов, работы с экспертом на базе организации, позволяющих погрузиться в профессиональную деятельность специалиста по работе с молодежью.

Для организации и реализации практической подготовки студентов по направлениям «Организация работы с молодежью» в форме практики выпускающие кафедры вузов заключают отдельно договор о сотрудничестве с организациями, ориентированными на решение проблем молодежи в сфере права, труда, занятости и образования. Эффективность практической подготовки будущих специалистов по работе с молодежью зависит от взаимодействия профессорско-преподавательского состава кафедры и руководителя практики для целесообразного выполнения индивидуальных и групповых заданий, учитывающих региональную специфику и социальные процессы в молодежной среде субъектов Российской Федерации.

Современная практическая подготовка специалистов по работе с молодежью в вузе невозможна без изучения опыта использования проектных технологий в решении задач по реализации государственной молодежной политики [7]. Под проектными технологиями в сфере государственной молодежной политики понимаются технологии создания социальных

проектов, уникальных по своим целям и задачам, направленных на реализацию приоритетных мер государственной молодежной политики, решение значимых молодежных проблем, инициированных органами управления молодежной политикой, молодежью или молодежными объединениями, и соответствующих целям социально-экономического развития конкретного муниципального образования, региона, страны в целом [6]. В содержание проектных технологий в системе региональной молодежной политики РФ входят: средства осуществления проектных технологий, методы проектирования, алгоритмы выполнения технологических процедур, научно-методическое и информационное обеспечение проектов.

Особенностями реализации проектных технологий в системе учреждений молодежной политики на региональном уровне являются: применение проектных технологий с точки зрения отношения их к управленческим решениям в сфере молодежной политики (управленческих технологий); возможность использования проектных технологий по направлениям в соответствии с задачами, выдвинутыми в основах государственной молодежной политики; молодежная политика сама характеризуется как системная технология; проектные технологии наиболее эффективны в event-проектах при разработке и реализации массовых молодежных мероприятий.

Вторичный анализ результатов проведенного исследования в 16 муниципальных районах и 17 городских округах Ставропольском крае показал, что среди проблем, ограничивающих проявление проектных инициатив молодежи, респонденты называли, в основном: финансовые (45%) и социально-психологические (41,7%). Среди главных проблем, которые возникают у муниципальных учреждений в процессе применения проектных технологий, в основном названы слабая бюджетная база учреждения для их внедрения (39,2%) и отсутствие у молодежи мотивации в разработке и реализации проектов (38,8%). Вместе с тем, 32% опрошенных к особенностям реализации проектных технологий в системе учреждений молодежной политики в Ставропольском крае относят специфику и масштаб проблем молодежи в регионе. 38,5% опрошенных считают, что эффективная оценка проектных технологий в реализации программ в сфере государственной молодежной политики зависит от уровня профессиональной компетентности эксперта, проводящего такую оценку. Данное исследование выявило проблемы и перспективы обучения молодежи в проектной деятельности. При освоении обучающимися проектных технологий существуют особенности [10]. К ним относятся: применение научных подходов к проектированию; актуальность региональных проблем молодежи; технологии социально-проектной деятельности, направленные на решение проблем молодежи, находящиеся в трудной жизненной ситуации; опыт проектирования в организациях по работе с молодежью.

Кафедра социальных технологий СКФУ в рамках освоения будущими специалистами по работе с молодежью проектных технологий сотрудничает с Государственным бюджетным учреждением Ставропольского края «Центр молодежных проектов» [4].

Центр молодежных проектов осуществляет свою деятельность в соответствии с региональным законодательством в сфере государственной молодежной политики. Учреждение создано в целях снижения социальной напряженности в молодежной среде, развития гражданского, патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи, вовлечения молодежи в социальную практику, содействия занятости молодежи, обеспечения поддержки творческой, научной и предпринимательской активности молодежи и ее информирования о потенциальных возможностях самореализации. Студенты во время практической подготовки знакомятся с основными проектами, реализующимися в центре: проект «Ассоциация волонтерских центров», проект «Волонтеры Победы», проект «Молодой труженик села», проект «Молодые ученые и инноваторы», проект «Профориентир», проект «Молодая семья», проект «Информационное обеспечение молодежной политики в Ставропольском крае», проект «Инициативная молодежь», проект «Поддержка и развитие художественного творчества молодежи», проект «Студенческие отряды Ставрополя», проект «Детские и молодежные общественные объединения», проект «Ты – предприниматель», проект «Молодежный туризм», проект «Я – волонтер» и другие [4]. По каждому проекту рассматриваются следующие позиции: актуальность для Ставропольского края, целевая группа молодежи, цели и задачи проекта, методы реализации, этапы и сроки, объем и источники финансирования, исполнители, ожидаемые результаты, риски и перспективы проекта. Такой подход позволяет освоить проектную технологию от создания идеи по решению проблемы молодежи до ее реализации. Опыт, полученный студентами в Центре молодежных проектов способствует созданию и реализации собственных проектов, которые они представляют на молодежном Форуме «Машук», лучшие проекты получают финансирование. Кроме того, студенты в Центре молодежных проектов осваивают оформление отчетной документации по внедренным проектам, а также изучают основы организации и проведения акций, флешмобов, онлайн-эстафет, челленджей, интенсив-программ, обучающих семинаров, конкурсов, фестивалей, вебинаров, образовательных форумов, тренингов для молодежи в рамках проектной деятельности. Особое внимание уделяется информационному продвижению и сопровождению проектов в социальных сетях.

Освоение проектных технологий дает возможность студентам кафедры социальных технологий СКФУ по направлению «Организация работы с молодежью» профессионально готовиться к участию в международных и всероссийских студенческих олимпиадах, а также в конкурсах профессионального мастерства, где одним из заданий является презентация проекта.

Профессиональная подготовка специалистов по работе с молодежью в вузе предусматривает формирование цифровых компетенций, включающих знания, умения и навыки по использованию информационно-коммуникационных технологий [2]. В процессе формирования цифровых компетенций используются различные методы (работа с программным обеспечением и информационными справочными системами, установленными на компьютерах в организациях по работе с молодежью; анализ ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения учебных дисциплин и факультативов и другие) [10]. Так, в учебный план кафедры социальных технологий СКФУ по направлению подготовки 39.03.03 «Организация работы с молодежью» для формирования цифровых компетенций включены учебные дисциплины: «Информатика», «Информационные технологии», «Цифровая грамотность и обработка данных», «Социальные медиа в работе с молодежью», «Система искусственного интеллекта», «Искусственный интеллект в профессиональной сфере», «Социальные инновации в работе с молодежью». На каждой дисциплине раскрываются теоретические основы и практическая значимость цифровых компетенций для профессиональной деятельности. Например, в рамках дисциплины «Социальные инновации в работе с молодежью» преподаватель дает задание студентам изучить актуальные проекты для молодежи на официальном сайте «Россия – страна возможностей» [9]. С помощью АИС «Молодежь России» [1] студенты могут зарегистрироваться на муниципальных, региональные, окружные и федеральные мероприятия, а также принять участие в грантовых конкурсах, где проявляют свои профессиональные, творческие таланты и личностные качества, необходимые для решения проблем молодежи. Таким образом, профессиональная подготовка специалистов по работе с молодежью в вузе включает практическую подготовку, использование проектных технологий и формирование цифровых компетенций.

Выводы. Современная ситуация в сфере государственной молодежной политики вызывает необходимость профессиональной подготовки специалистов по работе специалистов в вузе, направленной на траекторию личностного роста и развития. Важными направлениями профессиональной подготовки данной категории специалистов являются

практическая подготовка специалистов по работе с молодежью в образовательном процессе, использование проектных технологий в решении проблем молодежи, формирование цифровых компетенций. В каждом из этих направлений существуют свои особенности раскрывающие потенциал профессиональной подготовки для конкурентных преимуществ специалистов по работе с молодежью на рынке труда и занятости в решении задач реализации государственной молодежной политики.

Литература:

1. АИС Молодежь России: сайт. – 2022. – URL:<https://mygsmol.ru/> (дата обращения: 08.04.2022).
2. Вербицкая, Н.О. Национальная система квалификаций России: квалификационно-ориентированные экспертные цифровые технологии: Монография / Н.О. Вербицкая, Т.Г. Калугина, Д.А. Стаин. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2019. – 235 с.
3. Гаджиева, П.Д. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи средствами социального проекта/ П.Д. Гаджиева, Н.К. Серкерова // Символ науки. – 2020. – №3. – С. 77-78
4. Государственное бюджетное учреждение Ставропольского края «Центр молодежных проектов»: сайт. – Ставрополь, 2022. – URL: <https://kdm26.ru/> (дата обращения: 08.04.2022).
5. Макарова, Н.С. Стратегия практической подготовки студентов в образовательном процессе педагогического вуза / Н.С. Макарова, Е.В. Черненко // Гуманитарные исследования. – 2020. – № 4 (29). – С. 112-116.
6. Михалкина, Е.В. Организация проектной деятельности: учебное пособие / Е.В. Михалкина, А.Ю. Никитаева, Н.А. Косолапова. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2016. – 146 с.
7. Нетесова, Н.И. Развитие проектного метода в системе образования / Н.И. Нетесова // Молодой ученый. – 2014. – № 19 (78). – С. 587-590.
8. Организация проектной деятельности обучающихся: Хрестоматия / [Е.С. Полат и др.]; сост.: В.Л. Пестерева, И.Н. Власова. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. – 164 с.
9. Россия – страна возможностей: сайт. – 2022. – URL:<https://rsv.ru/> (дата обращения: 08.04.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
10. Семейкин, А.Ю. Современные цифровые методы и системы в управлении безопасностью труда: Монография / А.Ю. Семейкин. – Белгород: БГТУ им. В.Г. Шухова, 2020. – 88 с.

Педагогика

УДК 371

аспирант 3 года обучения Безрукова Анна Сергеевна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ПРОБЛЕМА ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы этического воспитания детей дошкольного возраста; изучены и проанализированы исследования ученых и практика состояния этического воспитания дошкольников, выяснены причины недостаточного обеспечения образовательной среды для этического воспитания дошкольников в детском учреждении. В статье делается вывод о том, что проблема повышения эффективности этического воспитания дошкольников требует дальнейшей конкретизации и изучения, в том числе средствами современных образовательных технологий.

Ключевые слова: этика, содержание этики, этическое воспитание, этическое воспитание дошкольников.

Annotation. the article is devoted to the study of the problem of ethical education of preschool children; the research of scientists and the practice of the state of ethical education of preschoolers are studied and analyzed, the reasons for the insufficient provision of an educational environment for ethical education of preschoolers in a children's institution are revealed. The article concludes that the problem of improving the effectiveness of ethical education of preschoolers requires further specification and study, including by means of modern educational technologies.

Key words: ethics, the content of ethics, ethical education, ethical education of preschoolers.

Введение. Проблема этического воспитания на современном этапе социального развития общества актуальна. Ее актуальность вызвана непониманием моральных принципов человечества в некоторых слоях общества, нежеланием следовать нормам и правилам поведения. Такое отношение к морально-нравственным ценностям может свести на нет все человеческое в человеке [1; 3; 8; 12; 13 и др.]. Как показывает практика, недостаточно высокий уровень культуры населения России, в образовательных учреждениях в том числе, ведет к негативным поступкам и действиям во всех сферах общества и вредит здоровью окружающих. Эта проблема государства и общества, которые должны быть заинтересованы в гармоническом развитии личности, где важной его частью является этическое воспитание [14; 15; 16; 17; 18 и др.].

Изложение основного материала статьи. Основы этического воспитания закладывались еще с древнейших времен (Аристотель). В каждом историческом периоде происходила трансформация и обновление знаний, определение содержания и условий ее формирования, что отражено во многих работах (в педагогике – Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.; в психолого-педагогических исследованиях – Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, В.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн и др.; исследования в области философии – Н.А. Бердяев, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, и др.) [6; 10; 12; 14; 17].

Значимость этического воспитания, в том числе дошкольников, показаны в исследованиях ученых (Р.С. Буре, А.М. Виноградова, В.А. Горбачева, Т.С. Комарова, А.Д. Кошелева, Г.Г. Сергеева, Е.О. Счастливая, Т.Н. Титаренко, Т.М. Утробина, В.Г. Цуканова, Э.В. Штimmer, и др.) [1; 8; 10 и др.]; указаны в документах, определяющих политику государства на современном этапе в сфере образования, в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), в образовательных программах дошкольного образования [11; 16; 17]; значительная работа ведется в научно-теоретическом и практическом аспектах по нравственному и духовно-нравственному воспитанию как одних из составляющих этического воспитания, в том числе и на этапе дошкольного возраста [3; 4; 5; 7; 8; 9; 12 и др.].

Однако результат практики показывает, что не весь резерв воспитательного воздействия применен для присвоения всего спектра содержания этического образования воспитуемыми, в том числе дошкольниками [4; 5; 7; 9; 13 и др.]. Поэтому в нашем исследовании была поставлена задача выяснить проблемы этического воспитания дошкольников на современном этапе для определения наиболее эффективных средств, которые могут оказывать влияние на присвоение норм и правил поведения детьми дошкольного возраста.

Нам импонирует ребенок – дошкольник, у которого восприятие имеет свои особенности, позволяющие усваивать правила и нормы поведения, о чем писал К.Д. Ушинский, считавший, что «добрые чувства должны уходить своими

корнями в детство», а «человечность, доброта (ласка), доброжелательность рождаются в труде, заботах, волнениях, в красоте окружающего мира» [14, С. 128]. То есть, в дошкольном возрасте уже важно, ради чего осуществляется деятельность человека и в чем смысл целей, желаний и намерений. Дошкольник впервые сталкивается с целенаправленным воздействием на него условий по этическому воспитанию, предоставляемых государственным учреждением, от эффективного воздействия которых зависит результат его поведения и взаимодействия с окружающими. Поэтому решение проблемы этического воспитания дошкольников прямо зависит от общетеоретической концепции личности дошкольника и знания различных подходов к содержанию дошкольного образования, к условиям и факторам его присвоения.

Так как для определения этического воспитания дошкольников базовым понятием является «этика», то рассмотрим ее сущностные характеристики. Этика в широком смысле трактуется как совокупность «определенных норм и правил поведения и общения, принятых в обществе» а в узком – «конкретно-индивидуальном для определенного круга людей, социальной группы и наборе внешне проявляющихся форм поведения и общности. В этике как явлении культуры общества сущность, содержательная сторона и структура рассматриваются через ценности, нормы и оценки [2; 6 и др.].

Психологи понимают этику как систему статико-динамических характеристик нравственной детерминации поведения человека как субъекта развития. Наличие устойчивой системы этических характеристик личности определяет направленность ее поведенческой активности. Содержательный компонент (система этических черт) отражает особенности отношения личности к окружающему через Добро и Зло, характеризующие ее сознание и самосознание и проявляющиеся через отношение к себе и другим людям.

В этой связи нельзя не согласиться с Л.М. Поповым, что это ... «соответствие или несоответствие нормам, сложившимся в определенной культуре или субкультуре; соответствие или несоответствие внутренним нормам отдельной личности». В структурном компоненте этика – составляющая «психологической организации человека как субъекта развития и саморазвития», детерминированных внутренними (что дано человеку Природой, душевное) и внешними условиями (деятельностный аспект, рассматриваемый в процессуальной характеристике как «взаимодействие») [12, С. 24-52].

При таком подходе духовное содержание этики («нравственные обычаи и традиции, качества национального характера и формы их воплощение в культуре личности; моральные нормы и принципы; мировоззренческие понятия о добре и зле, о долге и совести, справедливости и достоинстве, укоренившиеся в обществе; нравственные идеалы, культивируемые в обществе») определяется уровнем развития этической зрелости личности (... «способностью гуманно относиться к другому человеку, строить и отстаивать отношения достойные обоих») [12, С. 24-52].

В аспекте этического воспитания дошкольника очень важно такое понимание этики, позволяющее определять разнообразные типы человеческого поведения и возможности коррекционной деятельности по движению от порочного поведения к добродетельному, соотносить поведенческие действия и поступки с общечеловеческими, национальными, религиозными, семейными, субкультурными правилами, нормами, обычаями, традициями, нравами, свойственными другим людям. Таким образом вырисовывается истинное «лицо» этики на современном этапе образования как «синтеза гуманистического содержания всех ее элементов» (познания, политической, правовой, художественно-эстетической, религиозной, нравственной культурой общества» [1, С. 56-74].

Синтез всех дефиниций по исследуемой проблеме этического воспитания в разных науках о человеке и ознакомление с научно-педагогическими изысканиями в области педагогики [1; 6; 10 и др.] позволил выбрать наиболее подходящие нашей теме исследования определения этического воспитания авторами:

– Л.И. Маленковой – «продолжение традиции, идентификация с социокультурным окружением, принятие норм, усвоение совокупности правил и образцов поведения, самоограничение, запрет» [8, С. 244], однако такое определение, по нашему предположению, недостаточно для решения задач, указанных в ФГОС ДО, в образовательных программах дошкольного образования России, нацеливающих на освоение общечеловеческих ценностей (к которым относятся и этические ценности), в том числе и дошкольников [12; 15; 16; 17; 18];

– И.П. Подласым – как «целенаправленного и систематического воздействия на сознание воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали» [10], по нашему мнению, систематизирует изыскания ученых с позиции современного подхода к культурным ценностям личности, в том числе и этических [10; 17].

Изучение и анализ теоретико-практических материалов по этическому воспитанию дошкольников показал, что исследования ученых, нормативные образовательные документы и практические наработки в аспекте заявленной нами проблеме на современном этапе российского образования за последние пять лет отражают:

– цели, содержание норм и правил поведения в дошкольном возрасте;

– методы и средствами воздействия на воспитуемых для организации их деятельности по формированию этических умений (обеспечение методическими материалами, наглядными и учебными пособиями [4; 5; 7; 8; 11; 13; 15; 18].

Однако практическое воплощение идей и наработок ученых и воспитателей не всегда находит место в реализации этического воспитания дошкольников:

А) По целям и содержанию:

– в ФГОС ДО содержание этического воспитания задекларировано в образовательной области «социально – коммуникативное развитие, направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, развитие общения и взаимодействия»;

– рекомендации ФГОС ДО по содержанию и предоставлению образовательной среды, которые должны быть отражены в программах дошкольного образования, на практике не всегда находят должное место: в обязательной образовательной программе Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой выделено нравственное направление содержания образования и содержание норм и правил поведения дошкольников, а в других программах дошкольного образования, предлагаемых для использования в детских садах («Детский сад по системе Монтессори», «Открытия», «Тропинки», и др.), недостаточно представлено материала по этическому воспитанию;

– нет заинтересованности ученых по исследованию проблемы этического воспитания дошкольников; к примеру, из многочисленного числа защищенных кандидатских и докторских диссертаций по педагогике за период с 2017 по 2021 годы только в трех работах (0,58%) представлена тема нравственного и этического воспитания, в том числе и дошкольников, а журнал «Воспитание дошкольников» не имеет соответствующей рубрики по этическому (нравственному) воспитанию и за пять последних лет (2017-2021 годы) опубликовано две статьи (0,8% от общего количества всех опубликованных) в журнале по теме, отражающей воспитание нравственности [3; 4; 5; 7; 8; 9; 11; 13; 15; 16; 18 и др.].

Б) По методам и средствам воздействия:

– задекларировано в ФГОС ДО процесс обучения реализовывать по средствам «использования различных методов и форм работы с детьми (рекомендованы современные образовательные технологии –игровая как основного вида деятельности детей дошкольного возраста и повышение статуса игры, коммуникативная, познавательно-исследовательская,

восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд и т.д., с включением ИКТ, проектной деятельности, игровых, проблемно – обучающих ситуаций), которые взаимодействуют друг с другом, педагогом и предметно-пространственной средой, однако недостаточно доказательств по эффективности их использования в этическом воспитании дошкольников;

– содержание образовательной деятельности в дошкольном учреждении представлено в базовом компоненте и осуществляется в предметно-пространственной среде, однако в ней нет места этике (нравственному воспитанию), а все нормы, правила поведения и другие составляющие этических знаний и умений предлагается воспитателям давать детям в процессе их пребывания в детском саду при свободном общении воспитателя и воспитанника (при встрече детей в детский сад, на прогулке, во время еды, переодевании ко сну и на занятия по музыке, физкультуре и т.д.), но нет обеспечения среды этического общения, чтобы дошкольник присвоил нравственные и другие составляющие умения этики, если тридцать восемь детей в группе приходится на одного воспитателя; что не позволяет в таких условиях воспитателю использовать рекомендованное разнообразие различных форм и методов по реализации этического воспитания; достижения детей дошкольников согласно ФГОС ДО предлагается определять не суммой конкретных знаний, умений и навыков, а «совокупностью личностных качеств», однако никаких методик воспитателю по выяснению результативности этического воспитания нет;

– обеспеченность учебно-методическими материалами и средствами этического воспитания дошкольников представлена разработчиками программ дополнительного образования дошкольников в небольшом количестве, (большая часть из них отражает духовно-нравственное воспитание), однако они редко получают добро на внедрение в детские сады из-за незаинтересованности со стороны руководства детским учреждением [3; 9; 13; 14; 16].

Выводы. Основываясь на теоретическом анализе научно-исследовательских изысканий ученых и практике этического воспитания, в том числе этического воспитания дошкольников, позволим сделать следующие выводы.

1. Этическое воспитание как определили ученые в своих многочисленных исследованиях, имеет большое значение в жизни общества и закладывать его основы надо с детства; имеются теоретические подходы к этическому воспитанию, к воспитанию нравственности, однако отсутствует понятие «этическое воспитание дошкольников», не выделено четко его содержание, недостаточно представлено теоретико-практических работ, отражающих его особенности и реализацию.

2. Одной из существенных причин проблемы этического воспитания дошкольников является недостаточное внимание со стороны ученых и практиков к созданию для детей дошкольного возраста эффективной предметно-пространственной среды, в том числе и в дополнительном образовании дошкольных образовательных учреждений; недостаточно раскрыто осуществление этического воспитания средствами современных образовательных технологий в условиях дополнительного образования в детском учреждении.

Проблемы этического воспитания дошкольников в аспекте заявленной темы статьи, требуют большей конкретизации и изучения ее по многим вопросам, в том числе и в рамках его реализации средствами современных образовательных технологий.

Литература:

1. Абульханова, К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / К.А. Абульханова // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики: сб. Трудов. – М.: Изд-во «Институт «Институт психологии РАН», 1997. – С. 56-74.
2. Брунчукова, Н.М. Сущность понятия «этическое воспитание» / Н.М. Брунчукова // Вестник Университета Российской академии образования. – №8. – 2018. – С. 121-123.
3. Губанова, Ю.Ю. Духовно-нравственное образование как система ценностных ориентаций в современной образовательной среде / Ю.Ю. Губанова, Т.И. Овчаренко, М.Ф. Сорокалетова / Современные образовательные ценности и обновление содержания образования. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Белгород, 2020. – С. 45-78.
4. Иванова, И.В. Нравственно-этическое воспитание и формирование культуры поведения детей дошкольного возраста / И.В. Иванова / Дошкольное детство. Актуальные вопросы образования и воспитания. Сборник научно-методических статей. – Йошкар-Ола, 2018. – С. 131-135.
5. Карева, С.М. Формирование культуры поведения у детей дошкольного возраста как основы нравственности / С.М. Карева, В.А. Зибзеева / «Социально-экономическое развитие России»: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2019. – С. 31-36.
6. Культурология. Краткий словарь / ред. И.Ф. Кефели. Изд. 2-е. – СПб.: Петрополис, 1995. – С. 39.
7. Ломоносова, Н.В. Формирование у старших дошкольников нравственных представлений о мире средствами базовых национальных ценностей: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Ломоносова Наталья Викторовна. – Майкоп, 2020. – 200 с.
8. Маленкова, Л.И. Воспитание в современной школе / Л.И. Маленкова. – М.: Высшая школа, 2000. – 244 с.
9. Пантелеева, Н. Воспитание доброты и отзывчивости у детей дошкольного возраста / Н. Пантелеева // Дошкольное воспитание. – 2019. – №2. – С. 10-17.
10. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для студентов вузов / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2012. – 574 с.
11. Приказ Министерства просвещения России от 9 ноября 2018 г., № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (с изменениями на 30 сентября 2020 года). Зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 29 ноября 2018 года, регистрационный N 52831.
12. 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. Сборник научных трудов. Под редакцией Е.И. Артамоновой, Г.Г. Еркибаевой, Л.П. Илларионовой. – Москва, 2020. – С. 164-170.
13. Стерхов, А.А. Педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития обучающихся общеобразовательной организации: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Стерхов Алексей Алексеевич. – Челябинск, 2020. – 250 с.
14. Ушинский, К.Д. История педагогики: учеб. пособие для студ. пед. вузов / К.Д. Ушинский; под ред. Шабаева М.Ф. – М., 1981. – С. 128.
15. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года N 1155 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (с изменениями на 21 января 2019 года). Зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 14 ноября 2013 года, регистрационный N 30384.
16. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (редакция, действующая с 1 сентября 2021 года). Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012.

17. Щуркова, Н.Е. Нравственные основы жизни человека: учеб. пособие / Н.Е. Щуркова. – М.: 2012. – 82 с.
18. Навигатор образовательных программ дошкольного образования [электронный ресурс]. – URL.: <https://www.maam.ru/detskijasad/model-obrazovatelno-go-prcesa-fgos-do.html> /– (дата обращения: 26.12.2021).

Педагогика

УДК 378.4

кандидат психологических наук, доцент **Белинова Наталья Владимировна**

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

магистр **Додонова Валентина Сергеевна**

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

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО УЧАСТИЯ В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ

Аннотация. Проблема формирования навыков безопасного поведения на дороге является особенно актуальной в современной образовательной практике. Исследования позволят выявить разные аспекты данной проблемы, но основным направлением по-прежнему остается – охрана жизни человека, ребенка, формирование общественной культуры безопасности. Недостаточное количество знаний, умений и навыков у детей дошкольного возраста в данных вопросах с одной стороны закономерно: жизненный и социальный опыт ребенка развивается постепенно и непосредственно коррелирует с его психофизиологическими особенностями, а с другой стороны меняющиеся социально-экономические условия обязывают постоянно модернизировать образовательную практику формирования данных навыков. Одной из современных эффективных технологий образовательной практики считается проектная деятельность. В статье описан анализ изучения готовности педагогов в детском саду к применению проектной деятельности для формирования у детей навыков в рамках исследуемой проблемы. В заключении авторы рассматривают необходимость разработки программы профессиональной подготовки педагогов к реализации проектной деятельности по данному направлению.

Ключевые слова: проектная деятельность, формирование навыков безопасного участия в дорожном движении, дети дошкольного возраста, педагог дошкольного образования.

Annotation. The problem of developing skills of safe behavior on the road is especially relevant in modern educational practice. Research will reveal different aspects of this problem, but the main direction still remains – the protection of the life of a person, a child, the formation of a public culture of safety. Insufficient knowledge, skills and abilities in preschool children in these matters are, on the one hand, natural: the life and social experience of the child develops gradually and directly correlates with its psychophysiological characteristics, and on the other hand, changing socio-economic conditions oblige to constantly modernize the educational practice of data generation skills. One of the modern effective technologies of educational practice is project activity. The article describes an analysis of the study of the readiness of kindergarten teachers to use project activities to develop children's skills within the framework of the problem under study. In conclusion, the authors consider the need to develop a program for the professional training of teachers for the implementation of project activities in this area.

Key words: project activity, vumudshzhtp of skills for safe participation in road traffic, preschool children, teacher of preschool education.

Введение. Одним из основных направлений работы педагогов в детском саду в рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта по дошкольному образованию является формирование у детей навыков безопасного участия в дорожном движении. Это очень яркий и насыщенный аспект профессиональной деятельности, требующий комплексного и интегрального подхода к проектированию образовательных событий, развивающей предметно-пространственной среды, отбору форм, методов и средств работы с детьми дошкольного возраста [9, 3].

Наряду с работой с детьми педагог дошкольного образования также должен целенаправленно и планомерно осуществлять работу с родителями, на которых возлагается основной функционал по поддержанию и дальнейшему совершенствованию формируемых навыков [6, 13], а также по воспитанию культуры безопасного поведения в обществе на уровне семьи, формированию ценностей социального и личностного гармоничного благополучия.

Наиболее перспективным методологическим решением в этой связи представляется использование технологии проектной деятельности [10], поскольку она позволяет обеспечить не только линейное построение образовательного процесса, но и провести ряд входных, итоговых и промежуточных срезов динамики работы с ее последующей корректировкой [7]. В рамках проектной деятельности можно наиболее эффективно обеспечить вовлечение различных участников в образовательный процесс.

Освоение технологии проектной деятельности педагогами дошкольного образования проводится в непосредственной связи с практикой, а также в ходе курсовой подготовки и методических мероприятий, обеспечивающих тиражирование и диссеминацию опыта в профессиональной среде.

Таким образом, в рамках статьи мы предлагаем рассмотреть аспекты подготовки педагогов к проектной деятельности по формированию навыков безопасного участия в дорожном движении у детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Современные методические и педагогические теории ориентируют педагогов на освоение и внедрение инновационных технологий и, в частности, на технологию проектной деятельности, потому что именно она в полной мере позволяет формировать самостоятельность ребенка, развитие креативности [1, 12]. Также проектная деятельность позволяет более эффективно организовать ряд элементов образовательного процесса, привлечь необходимые для этого ресурсы.

Анализ педагогических проектов по исследуемой тематике показывает, что большинство педагогов предпочитают именно проектную деятельность в решении этой актуальной задачи.

Ряд исследователей: К.В. Агафонова, В.П. Клименко, О.А. Скоролупова, Т.А. Шорыгина, – утверждают, что технологии проектирования в данной области позволяют обеспечить дошкольникам и их родителям роль активных участников образовательного события [5, 14].

Необходимо довести до понимания педагогов ожидаемые результаты работы по данному направлению, а именно, что если дошкольник успешно справится с работой по проекту, то в дальнейшем он окажется более приспособленным во взрослой жизни [11]: сумеет грамотно планировать собственную деятельность, хорошо ориентироваться в различных

ситуациях, совместно работать с различными людьми, т.е. адаптироваться к меняющимся условиям. Огромную роль в реализации проекта играет именно выбор темы [2].

Таким образом, с помощью проектной деятельности дошкольники смогут приобрести навыки ориентирования на знакомых ему улицах, территории рядом с детским садом; будут более бдительными и осторожными при переходе через дорожное полотно; познакомятся с основными дорожными знаками; научатся правильно вести себя на улице, соблюдая правила культуры поведения в общественных местах, так как будут иметь четкое представление о том, что правила, определённые для пассажиров, пешеходов, водителей, направлены, на обеспечение безопасности здоровья и жизни, поэтому обязательны для выполнения [4, 8].

Таким образом, все полученные знания «дорожной грамоты», приобретенные в детском саду, помогут будущим школьникам стать более дисциплинированными и самостоятельным.

Нами было проведено исследование готовности педагогов детского сада к реализации проектной деятельности по исследуемой тематике на базе ряда детских садов г. Н. Новгорода. Экспериментальную выборку составили 35 педагогов дошкольного образования. Оцениваемые навыки организации проектной деятельности педагогами ДОО представлены в таблице.

Таблица

Уровни, критерии и показатели навыков проектной деятельности

Уровень сформированности навыка	Критерий оценки навыка	Показатели критерия оценки навыка
Высокий	Проектирование	Самостоятельно разрабатывает проекты с учетом потребностей дошкольников.
	Учет методических особенностей проектирования деятельности в детском саду	Проект разрабатывается с учетом психофизиологических особенностей воспитанников, предполагает индивидуализацию и опирается на субъектный подход к работе с детьми. В рамках проекта доминирует практика отработки формируемых навыков, реализуется творческий подход, развиваются креативность и вариативность. Проект предусматривает сотрудничество воспитателя с детьми, а не директивные указания. Реализуется тактика «скрытого» направления проектной деятельности, обеспечивающая естественную мотивацию воспитанников к участию в деятельности. К реализации проектной деятельности привлекаются родители и социальные партнёры, максимально используются ресурсы детского сада и партнеров. Проект обеспечивает интерактивное взаимодействие всех его участников.
	Обеспечен планомерный целенаправленный процесс приобретения и отработки знаний педагогов по теме проекта	Педагог владеет материалом по формированию у детей навыков безопасного участия в дорожном движении; знает основные проекты федерального и регионального уровня; владеет знаниями и навыками использования материальных и программных ресурсов по проблеме.
Средний	Проектирование	Проектирование осуществляется при поддержке старшего воспитателя, методиста или научного консультанта. Роль педагога сводится к оформлению и содержательному наполнению проектной деятельности.
	Учет методических особенностей проектирования деятельности в детском саду	В целом реализация проекта осуществляется с учетом детской индивидуальности. Педагог активно поддерживает детскую инициативу. В реализации проекта принимает участие инициативная группа родителей. Проектная деятельность осуществляется в соответствии с основной образовательной программой. В проект приглашаются профильные специалисты.
	Обеспечен планомерный целенаправленный процесс приобретения и отработки знаний педагогов по теме проекта	Педагог владеет материалом по теме проекта в объеме, предусмотренным комплексной программой и парциальными программами. Педагог знает основные дидактические пособия, которые традиционно применяются в работе по теме проекта, имеет навык их использования в работе.
Низкий	Проектирование	Педагогом используются готовые проекты, представленные на сетевых педагогических порталах. Отбор проектов происходит стихийно без учета региональной специфики, особенностей детского сада.

Учет методических особенностей проектирования деятельности в детском саду	Реализация проекта осуществляется по шаблону, не предусматривает индивидуализацию и субъектный подход. Проект проводится на принципах догматизма, отсутствует сотрудничество как с детьми, так и с родителями. Педагог полностью управляет проектом, не отступая от плана, не предусмотрена импровизация или корректировка деятельности в связи с развитием образовательного события.
Обеспечен планомерный целенаправленный процесс приобретения и отработки знаний педагогов по теме проекта	Знания педагога о тематике проекта фрагментарны и разрознены. Педагог не владеет информацией об основных федеральных и региональных проектах. Педагог не проявляет мотивированного интереса к проектной деятельности, к саморазвитию в рамках проектной деятельности.

Анализ проводился с помощью методов опроса и изучения хода и продуктов профессиональной деятельности педагогов, а также путем опроса родителей и администрации детского сада. Результаты оценки навыков организации проектной деятельности педагогами ДОО показали следующие результаты: 27% – высокий уровень; 53% – средний уровень; 20% – низкий уровень.

По результатам обследования можно сделать следующие выводы, большинство педагогов знакомы с проектной деятельностью, но не до конца понимают, как именно организовать её, также не все педагоги знакомы со структурой данной деятельности, в одном из вопросов «Какому уровню соответствует ваше профессиональное мастерство в осуществлении педагогической деятельности на основе проектного метода по формированию навыков безопасного участия в дорожном движении дошкольников?» 60% респондентов оценили себя на «низком уровне».

Таким образом, анализ исследования свидетельствует о необходимости разработки и апробации программы профессиональной подготовки педагогов по формированию навыков безопасного участия в дорожном движении у дошкольников.

Программа профессиональной подготовки педагогов состояла из 6 тем и итогового занятия на тему «Проблемы формирования у старших дошкольников безопасного участия в дорожном движении с помощью проектной деятельности».

Целью данной программы является: повышение квалификации у педагогов дошкольной образовательной организации.

Задачи:

- формировать у педагогов ключевые компетенции в сфере формирования навыков безопасного участия в дорожном движении, а также транспортной культуры у детей старшего дошкольного возраста;
- актуализировать навыки и умения педагогов по реализации методики формирования навыков безопасного участия в дорожном движении у дошкольников;
- формировать у педагогов ключевые компетенции по вопросам создания необходимых условий для формирования навыков безопасного участия в дорожном движении у дошкольников;
- формировать у педагогов умения и навыки свободного владения проективными методами обучения для формирования навыков безопасного участия в дорожном движении у дошкольников;
- формировать у педагогов умения и навыки развития навыков систематического контроля знаний.

При отборе форм организации занятий по повышению квалификации у педагогов дошкольной образовательной организации использовались следующие виды учебных работ и учебных занятий: семинары по обмену опытом, семинарские и практические занятия, лекции, круглые столы, выполнение проектной работы [2].

По итогам проведенной работы по повышению квалификации у педагогов ДОО, должны быть усовершенствованы основные профессиональные компетенции:

- 1) коммуникативная компетенция;
- 2) профессионально-ориентированная компетенция;
- 3) психолого-педагогическая компетенция;
- 4) предметно-методологическая компетенция.

По итогам проведенной работы по повышению квалификации у педагогов ДОО, педагоги:

умеют:

- проводить анализ актуальных нормативно-правовых документов;
- работать с методической, научной и учебной литературой, а также электронными образовательными ресурсами,

Интернет-ресурсами;

- реализовывать на практике планы-конспекты занятий, программы;
- использовать проектную деятельность в процессе формирования навыков у детей старшего дошкольного возраста;
- оформлять соответствующие ресурсно-информационные зоны в том числе и для родителей;
- принимать участие в создании необходимых условий для формирования навыков нужных навыков;
- составлять профессиограмму педагога ДОО, обеспечивающего формирование навыков в рамках исследования;
- совершенствовать профессиональные компетенции, повышать профессиональное мастерство;

знают:

- современные методические и научные подходы по проблеме;
- содержание и перечень актуальных нормативно-правовых документов;
- специфику формирования необходимых навыков у детей в условиях ДОО;
- приемы и методы, образовательные технологии, формы формирования навыков (в том числе игровые проекты, творческие проекты и т.п.).

После проведения программы профессиональной подготовки педагогов нами было проведено анкетирование с целью изучению эффективности проделанной работы.

На такие вопросы как: «Станете ли вы больше применять проектную деятельность в своей профессиональной деятельности?»; «Как вы оцениваете свои знания в области применения проектной деятельности?»; «Как вы оцениваете рост своих компетенций именно в проектной деятельности?» большая часть респондентов, а именно 80% отмечали, что, обучаясь на данной программе они узнали много нового, также усовершенствовали свои практические навыки в проведении данной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста. Многие педагоги отметили, что в ходе курсовой подготовки они обменялись идеями проектов, а также инновационными методами и эффективными приемами профессионального мастерства. Многие отметили повышение своей осведомленности о ключевых проектах, ресурсах и программном обеспечении.

В заключение педагогам было предложено повторно оценить свои навыки организации проектной деятельности педагогами ДОО. Результаты составили: 73% – высокий уровень; 27% – низкий уровень.

Выводы. Таким образом, результаты оценок и анализ анкет свидетельствует, что проделанная работа качественно влияет на повышение профессионально-личностного потенциала, уровня квалификации и профессионализма педагогических работников в ДОО, реализации индивидуальных возможностей.

Разработка и апробация программы профессиональной подготовки педагогов по формированию навыков безопасного участия в дорожном движении у дошкольников способствовало повышению квалификации у педагогов дошкольной образовательной организации в данной области.

Литература:

1. Авдеева, Н.Н. Безопасность на улицах и дорогах: Методическое пособие для работы с детьми дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – М.: ООО «Издательство АСТ – ЛТД», 2014. – 98 с.
2. Авдеева, Н.Н.: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – М.: АСТ, 2015. – 211 с.
3. Белая, К.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников: книга для воспитателей детского сада и родителей / К.Ю. Белая, В.Н. Зимовина. – М.: Просвещение, 2015. – 187 с.
4. Белинова, Н.В., Бичева И.Б. Разработка профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в сфере формирования у детей навыков безопасного участия в дорожном движении / Белинова Н.В., Бичева И.Б. // Перспективы науки и образования. – 2018. – №1 (31). – С. 44-48.
5. Бичева, И.Б., Казначеева С.Н., Волкова Г.А., Степаненкова А.В. Безопасное поведение как актуальное направление социально-культурного образования ребенка дошкольного возраста / Бичева И.Б., Казначеева С.Н., Волкова Г.А., Степаненкова А.В. // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 10. – С. 130-134.
6. Васильева, М. Учим правила безопасности / М. Васильева // Дошкольное воспитание. – 2017. – С. 60.
7. Добрушин, А.Д. Учебное пособие по изучению основ Правил дорожного движения / А.Д. Добрушин. – СПб., 2009. – 130 с.
8. Клименко, В.П. Обучайте дошкольников правилам движения / В.П. Клименко. – М.: Просвещение, 2013. – 98 с.
9. Клочанов, О.С. Дорога, ребенок, безопасность: методическое пособие по правилам дорожного движения для воспитателей / О.С. Клочанов. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 70 с.
10. Майорова, Ф.С. Изучаем дорожную азбуку: перспективное планирование, занятия, досуг / Ф.С. Майорова. – М.: Скрипторий, 2015. – 150 с.
11. Методические рекомендации по обучению детей дошкольного возраста правилам дорожного движения для воспитателей дошкольных учреждений, студентов педагогических училищ. – СПб., 2014. – 95 с.
12. Семенюк, В.И. Работа с детьми по изучению правил дорожного движения / В.И. Семенюк, Н.В. Владимиров. – М., 2013. – 54 с.
13. Ханова Т.Г., Бичева И.Б., Куликова Т.А. Технологии воспитания культуры безопасного поведения дошкольников на дороге / Ханова Т.Г., Бичева И.Б., Куликова Т.А. // Наука и практика регионов. – 2019. – № 4 (17). – С. 85-90.
14. Шмелева, Е.А. Просоциальная активность будущих педагогов / Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков, Л.В. Стародубцева, Н.Ю. Прияткина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9, № 4.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Белова Ирина Леонидовна

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

доцент Удалова Алла Александровна

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

магистрант Козлова Ирина Сергеевна

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

ДИЗАЙН ДЕТСКОЙ ПОЛИГРАФИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ В РАЗВИТИИ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье освещаются проблемы полиграфического дизайна и книжной графики для детей. Исследуется роль книги как эффективного средства формирования художественно-эстетического вкуса. Творческого воображения у детей дошкольного и школьного возраста, как важного фактора развития их визуальной культуры. Приводится анализ метода опоры на визуальные образы обучения и развития детей. Метод визуального образа следует рассматривать как наглядную конструкцию, графический результат полиграфической продукции. Сделан акцент на обобщенных трудовых функциях, входящих в Профессиональный стандарт «сфера трудовой деятельности графического дизайнера». Анализируются перспективные направления дизайна полиграфической продукции. Рассматриваются методы, приемы и новые подходы в иллюстрировании полиграфической продукции. Полиграфическая продукция является неотъемлемой частью визуальной информации современных детей. Так же рассматриваются виды полиграфической продукции для детей. Учитываются возрастные особенности детей в концепции визуального оформления. Особое внимание уделяется визуализации, полиграфическому дизайну, книжной графике. Авторы затрагивают актуальные вопросы, связанные с разработкой объектов визуальной информации для детей – книг, журналов, настольных игр, дидактических карточек и т.д. Разработка объектов визуальной информации для детей создается при помощи компьютерной графики. Новые возможности технологического процесса упрощают и ускоряют процесс создания полиграфической продукции.

Ключевые слова: Полиграфический дизайн, книжная графика, иллюстрация, игра как основной вид деятельности ребенка, визуальная культура ребенка, визуальная информация.

Annotation. The article highlights the problems of printing design and book graphics for children. The role of the book as an effective means of forming artistic and aesthetic taste is investigated. Creative imagination in preschool and school-age children, as an important factor in the development of their visual culture. The analysis of the method of relying on visual images of learning and development of children is given. The method of visual image should be considered as a visual design, a graphic result of printing products. The emphasis is placed on generalized labor functions included in the Professional Standard "the sphere of work of a graphic designer". The perspective directions of design of printing products are analyzed. Methods, techniques and new approaches

in illustrating printed products are considered. Printing products are an integral part of the visual information of modern children. The types of printing products for children are also considered. The age characteristics of children are taken into account in the concept of visual design. Special attention is paid to visualization, printing design, book graphics. The authors touch upon topical issues related to the development of visual information objects for children – books, magazines, board games, didactic cards, etc. The development of visual information objects for children is created using computer graphics. New technological process capabilities simplify and accelerate the process of creating printing products.

Key words: Printing design, book graphics, illustration, play as the main activity of the child, visual culture of the child, visual information.

Введение. В современном обществе с каждым годом и с каждым новым поколением, дети становятся все более социально адаптированными, инакомыслящими, независимыми, творчески и интеллектуально развитыми. Сегодня ребенок становится «самостоятельным» уже в раннем возрасте: даже порой не родитель, а сам ребенок объясняет принцип работы того или иного механизма, применяет аргументацию, приводит примеры сравнения предметов и ситуаций. Такое быстрое развитие наглядно-образного и абстрактно-логического мышления детей связано с огромным потоком поступающей информации, стремительным развитием рекламы и информационно-коммуникативных технологий.

Человек, уже будучи взрослым с так называемым «сформировавшимся умом», ежедневно неумышленно поглощает сотни «литров» данных извне (сведений, которые на современном сленге называют «водой»). Из этого водопада информации основную массу мы не запоминаем и не выносим ничего полезного, но при этом наш мозг постоянно анализирует, перерабатывает, сортирует, упаковывает, хранит эти «литры». Мы постепенно приучаемся к поглощению все более огромных порций информации. Но чем больше объем потребления, тем разборчивей становится наш мозг, тем мы требовательнее к качеству контента.

Ребенок буквально с пеленок питается огромным количеством данных, поступающих из искусственной среды, окружающей ребенка, которые физиологически (генетически) встроены и автоматически настроены: становление зрения, различие звуков, определение цветов, распознавание лиц и эмоций и т.д. Можно предположить, о том, что каждый ребенок знает, что после А следует Б, и его не нужно этому учить. Или же нужно, но с учетом прогрессирующего запроса социума на «образование и культурное развитие» подрастающего поколения, стоит обратить внимание на дизайн выпускаемой полиграфической продукции для детей?

В наши дни детский дизайн сталкивается с серьезными проблемами. Одной из проблем является то, что у современных детей пропадает интерес к книгам и настольным играм. Данная проблема во многом связана с появлением информационных технологий, глобальной компьютеризацией. Не менее важной проблемой является, то что полиграфическая продукция, выпускаемая отечественной промышленностью для детей, не всегда соответствует требованиям времени или не доходят до целевой аудитории из-за своей дороговизны.

Актуальность проблемы состоит в необходимости научного обоснования важности дизайн-проектирования детской полиграфической продукции как неотъемлемой части визуальной информации для детей – поколения Z, воспитанных на гаджетах и компьютерных играх. Данное исследование направлено на обоснование дизайна полиграфической продукции как фактора формирования художественно-эстетического вкуса и визуальной культуры ребенка. Сегодня книжный дизайн для детской аудитории и разнообразная полиграфическая печатная продукция: открытки, календари, настольные игры, дидактические пособия, плакаты и пр. выполняют важные функции – обучающую, формирующую и развивающую.

Целью исследования является анализ и обоснование дизайн-проектирования полиграфической продукции для детей, применяемого в процессе обучения студентов-дизайнеров профильным дисциплинам, в качестве эффективного средства профессионального становления и развития творческого потенциала будущего графического дизайнера.

Изложение основного материала статьи. В современном мире понятие «полиграфический дизайн» давно вышло за пределы только лишь разновидности графического дизайна, в задачи которого входит разработка материалов под печатную продукцию. Сегодня полиграфический дизайн является коммуникационной стратегией, значимой для воспитания подрастающего поколения, элементом психологического и эстетического воздействия на целевую аудиторию, важным фактором формирования визуального мышления потребителя.

Для разработки различных полиграфических объектов, в том числе и для детской аудитории, необходима подготовка специалистов, имеющих высокий уровень квалификации в области графического дизайна. Основная цель профессиональной деятельности данного специалиста – это разработка объектов визуальной информации, визуальной коммуникации и идентификации в соответствии с поставленными задачами и потребностями целевой аудитории. В современном и постоянно развивающемся мире абсолютно невозможно представить жизнь человека без влияния графического дизайна. В настоящее время графический, или как его еще называют коммуникационный дизайн, является связующим звеном между многими элементами жизни людей. И не случайно графического дизайнера называют «визуальным информатором и коммуникатором» [1].

Следует сделать акцент на обобщенных трудовых функциях, входящих в Профессиональный стандарт, иначе «сфера трудовой деятельности графического дизайнера»:

- Выполнение работ по созданию элементов объектов визуальной информации, идентификации и коммуникации;
- Проектирование объектов визуальной информации, идентификации и коммуникации;
- Разработка систем визуальной информации, идентификации и коммуникации;
- Руководство деятельностью по разработке объектов и систем визуальной информации, идентификации и коммуникации.

Подробное описание трудовых функций графического дизайнера указано в специально разработанном Профессиональном стандарте «Графический дизайнер» [2].

Полиграфическая и рекламная продукция, разрабатываемая дизайнером, являются объектами визуальной информации и коммуникации. Поэтому студенту, будущему дизайнеру-графику важно уметь использовать особые знания и специальные навыки, для создания оригинальной продукции, которая бы способствовала формированию эстетического вкуса и художественного предпочтения у детей [3].

Какую полиграфическую продукцию для детской аудитории сейчас может предложить рынок? Графический дизайнер способен воплотить свои креативные идеи в проектировании и основное внимание уделить концептуальному графическому оформлению полиграфической продукции для детей различного возраста. На сегодняшний день к наиболее популярным видам полиграфической продукции для детей можно отнести:

- 1) Книжки-игрушки для самых маленьких детей;
- 2) Тематические развивающие журналы для детей дошкольного и младшего школьного возраста;
- 3) Журналы, книги, энциклопедии с использованием инфографики, для детей младшего и среднего школьного возраста;

- 4) Дидактические материалы - карточки, Азбуки, Алфавиты (в том числе иностранные);
- 5) Настольные печатные игры для детей и подростков.

Современная полиграфия для детей (открытки, календари, журналы, книги, настольные игры, дидактические пособия и т.п.), направленная на визуальное восприятие ребенка, способствует благоприятному формированию интеллектуальной активности, развитию фантазии и творческого мышления.

Сегодня полиграфией выпускается много художественных изданий, которые могут заинтересовать, удивить, удовлетворить потребности современных детей. Художественная форма книги является и своего рода визитной карточкой издателя: ее отличают специфические фирменные признаки, по ней судят о качестве продукции. Как показывает мировой опыт, издательства, которые имеют свой стиль, пользуются наибольшим успехом на книжном рынке, создающий некий специфический имидж фирмы. Здесь у ребенка появляется психологический принцип радости узнавания, согласно которому он гораздо охотнее выбирает книгу или журнал уже известного ему автора, художника. В настоящее время существует много способов выполнения иллюстраций. В последнее время становится наиболее популярной компьютерная графика, это обусловлено тем, что новые возможности технологического процесса упрощают и ускоряют процесс создания полиграфической продукции. Важной предпосылкой является то, что детскому восприятию наиболее ближе авторские оригинальные изображения, поэтому хотелось бы повысить интерес к уникальной продукции для детей с запоминающимися, привлекающими внимание ребенка иллюстрациями.

Если углубиться в историю, то первоначально рукописи иллюстрировались миниатюрами, выполненными от руки. И только после изобретения книгопечатания иллюстрации получили возможность тиражироваться, заняв достойное место в книжной графике. Иллюстрация (от лат. «Illustratio» – освещение, наглядное изображение) – вид книжной графики, ее основа. Иллюстрация может быть выделена как самостоятельный жанр изобразительного искусства благодаря одному обязательному признаку: ее рассказ определяется не свободным выбором художника, а литературным произведением. Ее назначение – «сделать наглядным» то, о чем рассказывается в книге, а также об идее, которая побудила автора написать книгу. Современный дизайнер стремится соединить накопленные знания, современные технологии, игровые методики, опыт старого поколения и создать оригинальную концепцию визуального оформления книги, тематического детского журнала, настольной игры и т.д.

Дизайн для детей – проектирование и разработка различных дизайн-объектов, обладающих функциональными и художественно-эстетическими свойствами, участвующих психологические и физиологические особенности детей. Психологи утверждают, что подходить к обучению, воспитанию и развитию ребенка необходимо с помощью игры. Дизайнер, создающий продукт для детей, должен учитывать, что игра – основной вид деятельности ребенка, высококачественный инструмент узнавания мира и передачи другим этого знания с помощью моделирования реальности, способ развития внимания, памяти, мышления, речи, моторики рук.

В психологии игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности.

Одним из современных методов обучения и развития подрастающего поколения является *метод опоры на визуальные образы*, который следует рассматривать как наглядную конструкцию, графический результат обработки большого количества сведений в форме опорных сигналов, иллюстративного материала, инфографики, рисунков. Огромная заслуга в разработке визуальной продукции принадлежит дизайнеру-графику, который создает для детской целевой аудитории уникальные макеты полиграфической продукции: книги с оригинальными авторскими иллюстрациями, тематические журналы, открытки, календари, настольные и дидактические игры и т.п.

В современном мире огромную роль в формировании визуальной культуры подрастающего поколения, в воспитании эстетических чувств, развитии умственных и творческих способностей ребенка занимают различные настольные игры. Представляя собой интерактивный способ обучения ребёнка, игра способна прививать чувство самостоятельности детям. Поэтому важно создание такого дизайна и графического оформления продукции, способной заинтересовать ребёнка, обучить его, создать условия для развития коммуникативных навыков. Разработка дизайн-проектов на тему «Полиграфическая продукция для детей» – это прекрасная возможность для студентов проявить свою креативность, художественно-графические навыки и профессиональные умения [4].

Будущему графическому дизайнеру необходимо знать, что при разработке концепции визуального оформления игры для каждой возрастной категории важно учитывать психологические аспекты детей в том или ином возрасте. Так для детей младшего возраста будут интересны игры с простыми правилами, коротким временем игры и красочным визуальным оформлением. Детям от 11 лет будут интересны более сложные игры, требующие умственных усилий. Знание этих особенностей позволит дизайнеру создать максимально привлекательную игру для возрастной аудитории различного возраста. К процессу разработки полиграфической продукции для детей дошкольного и школьного возраста необходимо ответственно подходить, учитывая функциональную, конструктивную и художественно-эстетическую составляющие, будь это настольная игра, дидактическое пособие, детский журнал или книга.

Выводы. Научный анализ и личный педагогический опыт позволяют сделать вывод о результативности студенческих проектов, возможности их воплощения в виде готовых печатных изданий – книг, настольных игр, детских журналов и пр. Визуально-графический язык передачи информации, понятный и привлекающий внимание, способствует появлению у ребенка интереса, расширению его информационного поля, развитию интеллекта, формированию художественного вкуса и визуальной культуры. Уникальная книжная графика, разработанная студентами, будущими графическими дизайнерами в рамках дисциплины «Дизайн-проектирование» на тему «Разработка полиграфической продукции для детей», учитывает потребительский спрос и художественные вкусы современных детей. Хочется верить, что полиграфическая продукция, разработанная нашими студентами, непременно найдет своего юного покупателя благодаря яркому авторскому дизайну, концептуальному решению, оригинальному визуально-графическому оформлению.

Литература:

1. Абоимова, И.С. Использование предметных средств в формировании профессиональных способностей студентов-дизайнеров / И.С. Абоимова, Д.И. Шавина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 6-9
2. Белова, И.Л. Визуальное моделирование как метод обучения дизайн-педагогической деятельности / И.Л. Белова, Н.В. Быстрова, Д.М. Михайленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 37-39.
3. Белова, И.Л. Развитие проектной культуры будущего дизайнера-педагога в вузе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Белова Ирина Леонидовна. – Нижний Новгород, 2007. – 20 с.
4. Молькова, Е.Ю. Современные технологии в проектно-художественной деятельности при подготовке студентов-

дизайнеров / Е.Ю. Молькова, И.С. Абоимова // VII Всероссийский фестиваль науки: сборник докладов: в 2 т. – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2017. – С. 37-41.

5. Сырова, Н.В. Визуальная культура как средство формирования общей и профессиональной культуры человека / Н.В. Сырова, В.Н. Чикишев // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 1(22). – С. 5.

6. Яковлева, С.И. Графическое оформление детской художественной литературы как аспект несущий воспитательный и образовательный характер / С.И. Яковлева, А.В. Богатырева // Школа будущего. – 2019. – №4. – С. 254-259.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат физико-математических наук, доцент **Бельских Юлия Анатольевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

магистрант **Морозова Александра Васильевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ИЗУЧЕНИЕ ЧИСЛОВЫХ ФУНКЦИЙ В ФОРМАТЕ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Тема «Числовые функции» – одна из ключевых школьных и вузовских тем современного российского математического образования. Однако обычно этот тезис рассматривают лишь с содержательной стороны. То есть традиционно учитывается лишь то, что понятие «функция» пронизывает весь школьный курс математики и является одним из широко применимых в решении различных математических задач. Авторы статьи предлагают к рассмотрению еще один аспект эффективности изучения темы «Числовые функции». Этот раздел математики очень продуктивен в развитии многих математических и метапредметных умений и навыков. Многие из натренированных универсальных учебных действий во время изучения этого раздела математики необходимы не только для сдачи экзаменов в девятом классе, но и для построения траектории обучения в дальнейшем. Заметив это, авторы статьи провели педагогический эксперимент на уроках алгебры и на консультациях для подготовки к ОГЭ по математике в двух девятых классов в одной из школ Орехово-Зуевского городского округа. В статье описана гипотеза эксперимента, сам эксперимент и его результаты. Так как одной из основных задач для школьников девятого класса является подготовка к ОГЭ по математике, то и эксперимент был проведен на заданиях диагностических работ в формате ОГЭ. Кроме этого, приведены примеры применения функций для решения задач ОГЭ по математике. Один из них – уравнение, что классически изучается в школьном курсе математики. Другой – пример, в котором показана интеграция геометрического и алгебраического содержания в рамках подготовки к ОГЭ по математике. Чтобы максимально получить результат от изучения этой темы, необходимо ввести в учебный план девятого класса элективный курс «Функции, их свойства и графики». Занятия будут более эффективными, если учитель будет использовать различные педагогические методы и технологии. Программу данного элективного курса можно составить на весь учебный год (33 урока, один урок в неделю) или на второе полугодие (16 уроков, один урок в неделю), то есть непосредственно после изучения темы «Числовые функции» по основной образовательной программе по алгебре.

Ключевые слова: математика, элективный курс, функция, числовые функции, ОГЭ.

Annotation. The topic "Numerical functions" is one of the key school and university topics of modern Russian mathematics education. However, usually this thesis is considered only from the content side. That is, it is traditionally considered only that the concept "function" penetrates all school mathematics course and is one of widely applied in the solution of various mathematical problems. The authors of the article offer to consider another aspect of the effectiveness of the study of "Numerical functions". This section of mathematics is very productive in the development of many mathematical and meta-disciplinary skills. Many of the trained universal learning activities during the study of this section of mathematics are necessary not only for ninth grade examinations, but also for building a learning trajectory later in life. Noticing this, the authors of the article conducted a pedagogical experiment at algebra lessons and at consultations to prepare for the OGE in mathematics in two ninth grades in one of the schools in Orekhovo-Zuevsky urban district. The article describes the hypothesis of the experiment, the experiment itself, and its results. As one of the main tasks for pupils of the ninth grade is preparation for the OGE in mathematics, the experiment was carried out on tasks of diagnostic works in the format of the OGE. In addition, examples of application of functions for solving OGE tasks in mathematics were given. One of them is an equation, which is classically studied in the school mathematics course. The other is an example, showing the integration of geometric and algebraic content in preparation for the OGE in mathematics. In order to get the most out of studying this topic, we need to introduce an elective course "Functions, their properties and graphs" into the ninth-grade curriculum. The lessons will be more effective if the teacher uses different pedagogical methods and technologies. The program of this elective course could be designed for the whole academic year (33 lessons, one lesson per week) or for the second semester (16 lessons, one lesson per week), i.e. directly after the subject "Numerical functions" in the algebra main curriculum.

Key words: mathematics, elective course, function, numerical functions, OGE.

Введение. В современной школе учащиеся сталкиваются с большим количеством предметов, уроков и заданий, а значит и огромным количеством информации, которую нужно усвоить. Парадигма современного школьного образования говорит о том, что ученик должен овладеть универсальными учебными действиями. Таким образом школьники могут отработать и запомнить основную информацию, которая им необходима для успешной сдачи экзаменов и дальнейшего образования [3, С. 1]. Именно поэтому при составлении учебного плана девятого классов, особенно вариативной его части, учитывают универсальность представленных в них предметов и курсов, чтобы один элективный курс по определенной теме смог в целом помочь учащимся справиться с заданиями ОГЭ.

Изложение основного материала статьи. Само выполнение заданий по теме «Числовые функции» развивает все виды мышления. Рассмотрим три вида мышления, которые выделяют в психологии: наглядно-действенное, наглядное-образное и словесно-логическое [2, С. 229].

Наглядно-действенное мышление у учащихся развивается при изучении новых видов функций. Как изучить свойства нового вида функций? Нужно построить его график. То есть, учащиеся к 9 классу знают «ручной» алгоритм для изучения нового вида функций. Один тип практикоориентированных задач ОГЭ можно решить «ручным методом». Это задача про сложение листов А4. У учащихся на экзамене есть черновики, которые они могут использовать для решения этого типа задач.

Наглядно-образное мышление можно развивать с помощью прототипов заданий №11 ОГЭ по математике, в котором нужно применить знания о монотонности графиков линейной функции в зависимости от числового коэффициента при переменной в формуле этой функции. Этот вид мышления учащиеся используют и при решении практикоориентированных задач №№1-5.

Словесно-логическое мышление повсеместно используется в математике. Это мышление протекает по определенному алгоритму: человек рассматривает одно суждение, затем – другое, в последствии человек делает логическое умозаключение на их основе. Одним из сложных прототипов задания №11 ОГЭ по математике является нахождение соответствия между графиками квадратичной функции и их уравнениями. Необходимо поочередно рассматривать числовые коэффициенты, делая соответствующие умозаключения, которые и должны привести к верному ответу.

Первые пять заданий ОГЭ по математике часто связаны с клетчатым планом, что напоминает работу с координатной плоскостью при построении графиков функций. Также при построении графиков функций необходимо внимательно заполнить таблицу значений. В нескольких заданиях ОГЭ по математике необходимо внести ответы в таблицу, а в заданиях №6 и №12 нужно вычислить значение выражений и формул при конкретных значениях входящих в них переменных.

В седьмом задании ОГЭ проверяются знания и умения работы с числовыми неравенствами. В рамках элективного курса «Функции, их свойства и графики» учитель может дополнительно отработать навыки и умения аналитического доказательства монотонности функций.

Восьмое задание ОГЭ по математике посвящено преобразованию алгебраических выражений. В задании №22 по теме «Функции, их свойства и графики» прежде, чем построить график функции, необходимо произвести алгебраические преобразования. Таким образом решая более трудное задание, ученики оттачивают умения по решению задания базового уровня сложности.

Одним из способов решения уравнений и систем уравнений является графический метод. Уравнения и системы уравнений, приведенные в девятом задании ОГЭ по математике, как раз можно решить этим методом или сделать самопроверку на экзамене.

Квадратные неравенства обычно решаются методом, в котором используется эскиз параболы. Эти неравенства часто встречаются в тринадцатом задании ОГЭ.

Также некоторые задачи по геометрии можно интегрировать с темой алгебры «Функции, их свойства и графики». Рассмотрим это далее на конкретном примере. Последнее задание первой части ОГЭ по математике состоит в том, чтобы выбрать верные/неверные утверждения из курса геометрии. В прототипах задания №11 также есть похожее только связанное с графиками функций. Таким образом учитель может сказать учащимся, что некоторые подходы к решению двух прототипов заданий №11 и №19 аналогичны.

Решение задания повышенного уровня №22, связанного с числовыми функциями, требует равносильных преобразований алгебраических выражений. Эти же умения необходимы для работы с алгебраическими выражениями, уравнениями, неравенствами и их системами в двадцатом задании второй части ОГЭ по математике.

Рассмотрим более подробно два примера.

Пример №1. Интеграция темы «Рациональные уравнения» и темы «Функции, их свойства и графики».

$$x - \frac{6}{x} = -1$$

Задание (№9 ОГЭ). Решите уравнение $x - \frac{6}{x} = -1$. Если корней несколько, то запишите их без пробелов в порядке возрастания [1].

Это уравнение можно решить аналитически. Часто учащиеся при решении подобных уравнений забывают, что знаменатель алгебраической дроби не должен равняться 0. Можно выполнить проверку решив это уравнение графическим способом, в котором как раз и участвуют ранее изученные функции.

Пример №2. Интеграция темы «Трапеция» и «Функции, их свойства и графики».

Задание. Постройте графики функции $y = 6$ и $y = -1,5x + 12$. По графикам исследуйте функции. Что можете сказать о многоугольнике, получившемся при пересечении графиков данных функций между собой и осями координат? Найдите площадь этого многоугольника.

При построении графиков этих функций и при пересечении их между собой и осями координат получается многоугольник – прямоугольная трапеция. В задании №17 ОГЭ есть прототипы, в которых необходимо вычислить площадь фигуры, в том числе трапеции, на квадратной решетке. Таким образом учащиеся повторяют сведения о линейной функции, необходимых в основном для решения задания №11 ОГЭ, и прямоугольной трапеции.

В начале октября в девятих классах МОУ лицей Орехово-Зуевского городского округа Московской области была проведена первая диагностическая работа в формате ОГЭ. Рассмотрим процент выполнения некоторых заданий первой части и №20 второй части, не связанных с темой «Числовые функции», о которых говорилось выше, в 9 «А» и 9 «В» классах, всего работу писало 48 человек (описания заданий в скобках взяты с сайта «Решу ОГЭ» [1]):

Номер задания в КИМ ОГЭ по математике	Всего выполнило, чел	Всего выполнило, %
№1 (практикоориентированная задача на сопоставление)	36	75
№6 (задание на вычисление)	39	81
№8 (алгебраические выражения и вычисления)	32	67
№13 (неравенства и системы неравенств)	29	60
№18 (фигуры на квадратной решетке)	26	54
№19 (анализ геометрических высказываний)	38	79
№20 (алгебраические выражения, уравнения, неравенства и их системы)	11	23

По данным таблицы видно, что задание №6 на вычисление выполнили большинство, но не все учащиеся, хотя это одно из самых простых заданий ОГЭ по математике. Это же можно сказать про задание №19. В задании обычно приведены

утверждения-теоремы из основного курса геометрии 7-9 классов. Редко встречаются задания, в которых нужно проанализировать геометрические суждения. В начале учебного года школьники редко приступают ко второй части ОГЭ по математике.

Далее со второго триместра по рабочей программе по алгебре для 9 класса началось изучение темы «Числовые функции». На уроках алгебры в основном проходило изучение и отработка нового материала, решение прототипов задания №11 ОГЭ по математике, а на консультациях – решение задания повышенного уровня сложности №22 ОГЭ. На уроках геометрии происходило изучение раздела «Соотношение между сторонами и углами треугольника. Скалярное произведение векторов», который очень важен для подготовки к ОГЭ по математике и дальнейшего математического образования, поэтому на уроках происходила максимальная концентрация на изучении текущего материала.

После тщательной отработки материала по теме «Числовые функции» в совокупности с дополнительными консультациями в январе была проведена следующая по графику диагностическая работа в формате ОГЭ по математике. Ее выполняло 45 учащихся, и были получены следующие результаты:

Номер задания в КИМ ОГЭ по математике	Всего выполнило, чел	Всего выполнило, %
№1 (практикоориентированная задача на сопоставление)	41	91
№6 (задание на вычисление)	43	96
№8 (алгебраические выражения и вычисления)	35	78
№13 (неравенства и системы неравенств)	31	69
№18 (фигуры на квадратной решетке)	29	64
№19 (анализ геометрических высказываний)	39	87
№20 (алгебраические выражения, уравнения, неравенства и их системы)	13	29

Выводы. Сравним полученные результаты. По процентным соотношениям видно, что растет число учеников справившихся с каждым указанным в таблице заданием. Процентный рост выполнения не велик у заданий №№13, 18, 19, 20. Возможно, это связано с тем, что с квадратные неравенства, рациональные неравенства и их системы достаточно сложная тема для восприятия учащимися, а геометрические задачи являются одним из наиболее слабых звеньев для прохождения порогового балла на отметку «3» за экзамен. Ко второй части экзамена приступает небольшое количество учащихся.

Как показывает проведенный педагогический эксперимент глубокое изучение теоретического материала и качественный подбор заданий по теме «Функции, их свойства и графики» способствуют отработке необходимых навыков и умений для решения не только задач данной темы, но и других заданий ОГЭ по математике. Авторы исследования убеждены в том, что для максимального использования потенциала данной темы в совокупности с консультациями необходимо ввести в изменяемый компонент учебного плана девятых классов элективный курс «Функции, их свойства и графики».

Литература:

- oge.sdangia.ru: сайт. – 2011. – URL: <https://oge.sdangia.ru/> (дата обращения: 08.04.2022).
- Бадагина, Л.П. Основы общей психологии / Л.П. Бадагина. – Москва: ФЛИНТА, 2012. – 448 с.
- Егорова, А.А. Формирование универсальных учебных действий на уроках математики / А.А. Егорова, Е.В. Эйсер. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. — № 29 (133). – С. 1-4. – URL: <https://moluch.ru/archive/133/37343/> (дата обращения: 09.04.2022).

Педагогика

УДК 372.8

кандидат физико-математических наук, доцент Бельских Юлия Анатольевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

магистрант Морозова Александра Васильевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ВВЕДЕНИЕ В 9 КЛАССЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ФУНКЦИИ, ИХ СВОЙСТВА И ГРАФИКИ»

Аннотация. Некоторые ученые-педагоги в настоящее время говорят о том, что понятие «функция» должно стать стержнем в современном школьном математическом образовании. Мотивацией к этому выступает высокое практическое значение функции как в самом обучении математике, так и в реальной жизни. Действительно, функции тесно связаны с вычислениями, формулами, уравнениями, а изучению функциональных зависимостей в учебниках предшествуют жизненные примеры. Также функции связывают алгебру средней школы с математическим анализом высшего образования (образования в вузе). Поэтому функциональная линия стала одной из основных линий во многих школьных учебниках. Кроме того, два задания в контрольно-измерительных материалах основного государственного экзамена по математике, проводимого в 9 классах, относятся именно к этой линии изучения математики. Однако следует учитывать, что спектр математических тем, изучаемых в основном общем образовании, огромен. При профильном обучении математике происходит незначительное увеличение часов преподавания математики, но вместе с тем и расширяется список вопросов для изучения. Поэтому для углубленного изучения темы «Числовые функции», по мнению авторов статьи, необходимо введение элективного курса «Функции, их свойства и графики». Это поспособствует углублению изучения математики на профильном уровне, развитию многих видов мышления школьников и подготовке учащихся к сдаче ОГЭ по математике. В данной статье исследуется повышение эффективности сдачи основного государственного экзамена по математике при усиленном повторении на уроках алгебры темы «Числовые функции» и проведении консультаций для подготовки к ОГЭ по теме «Функции, их свойства и графики». Это в свою очередь подтверждает приведенные размышления и показывает

необходимость введения в вариативную часть Основной образовательной программы основного общего образования муниципальных общеобразовательных учреждений элективного курса «Функции, их свойства и графики». Стоит учитывать, что занятия элективного курса не должны стать обычными «скучными» уроками. Разнообразить деятельность на уроке или занятии помогут различные современные подходы и технологии обучения. Поэтому в статье даны методические рекомендации для проведения занятий элективного курса.

Ключевые слова: математика, элективный курс, функциональная линия, ОГЭ, метод проектов, технология развития критического мышления.

Annotation. Some teachers-scientists currently say that the concept of "function" should become the core in modern school mathematical education. The motivation for this is the high practical value of the function both in teaching mathematics itself and in real life. Indeed, functions are closely related to calculations, formulas, equations, and the study of functional dependencies in textbooks is preceded by life examples. The functions also connect high school algebra with the mathematical analysis of higher education (university education). Therefore, the functional line has become one of the main lines in many school textbooks. In addition, two tasks in the control and measuring materials of the main state exam in mathematics, conducted in the 9th grades, relate specifically to this line of study of mathematics. However, it should be clear that the range of mathematical topics studied in basic general education is huge. With specialized teaching of mathematics, there is a slight increase in the hours of teaching mathematics, but at the same time the list of questions to study is expanding. Therefore, for an in-depth study of the topic "Numerical functions", according to the authors of the article, it is necessary to introduce an elective course "Functions, their properties and graphs". This will contribute to the deepening of the study of mathematics at the profile level, the development of many types of thinking of schoolchildren and the preparation of students for passing the OGE in mathematics. This article examines the increase in the efficiency of passing the basic state exam in mathematics with reinforced repetition of the topic "Numerical functions" in algebra lessons and consultations to prepare for the OGE on the topic "Functions, their properties and graphs". This, in turn, confirms the above reflections and shows the need to introduce an elective course "Functions, their properties and schedules" into the variable part of the Basic Educational Program of the basic general education of municipal general education institutions. It should be borne in mind that elective classes should not become ordinary "boring" lessons. Various modern approaches and learning technologies will help to diversify the activities in the lesson or lesson. Therefore, the article provides methodological recommendations for conducting elective course classes.

Key words: mathematics, elective course, functional line, OGE, project method, technology of critical thinking development.

Введение. Функциональная линия школьного курса математики развивает все виды мышления школьников (графическое, аналитическое, алгоритмическое, творческое и др.) [1, С. 14]. Многие ученые и педагоги считают, что тема «Числовые функции» способствует усиленному формированию функционального мышления, так как прикладное значение функций, их свойств и графиков очень велико. Это реализуется за счет того, что при изучении любого вида функции ученики знают, где он используется в реальной жизни (например, линейная функция – математическая модель равномерного движения) [3, С. 386].

Изложение основного материала статьи. Пропедевтика изучения темы «Числовые функции» начинается задолго до начала введения понятия функции [3, С. 385]. Еще в начальной школе дети изучают изменение одной величины в зависимости от другой (например, изменение суммы при изменении одного или двух слагаемых). В 5 и 6 классах встречаются задачи на вычисление значения переменной y при заданном значении переменной x , результат вычислений требуется занести в таблицу.

В 7 классе учащиеся узнают о функциях, в основном, из задач, в которых рассматриваются зависимости одной величины от другой (например, зависимость расстояния от скорости, стоимости от цены, температуры воздуха на улице в зависимости от времени суток и др.), подробно рассматриваются линейные функции и некоторые их свойства на интуитивном уровне [2, С. 385]. В некоторых учебниках в 7 классе школьники узнают о квадратных функциях. Курс

алгебры 8 класса посвящен изучению многих видов функций: $y = ax^2 + bx + c$, $y = \frac{k}{x}$, $y = |x|$, а также подробному изучению и доказательству их свойств. Таким образом, к началу 9 класса учащиеся обладают обширными знаниями о функциях, которые систематизируются и обобщаются в 9 классе. Здесь ученики формулируют понятие функции, изучают степенные функции с целым положительным и отрицательным показателями.

Девятый класс для школьников России знаменует окончанием основного общего образования и сдачей основного государственного экзамена, в том числе и по математике. В экзамене по математике для учащихся предлагаются 2 задания, связанных с функциями. Одно задание находится в первой части работы и требуется только указать ответ, второе – во второй части, требующее полного развернутого и обоснованного решения. Кроме того, второе задание – это задание с параметром. Оно является заданием повышенного уровня сложности, но функциональная линия широко представлена в учебниках математики, а значит, оно должно являться одним из наиболее часто успешно решаемых заданий ОГЭ второй части.

Также девятиклассникам предстоит выбор дальнейшей образовательной траектории: стать студентом учреждения среднего профессионального образования или продолжить образование в школе (получить среднее общее образование). Для реализации любого из этих двух вариантов необходимо успешно сдать ОГЭ по математике. В любом случае важно понимать, что не только в 10-11 классе продолжится изучение алгебры и функциональной линии, но и в математических дисциплинах в СПО. В 10-11 классах изучаются тригонометрические, показательные и логарифмические функции, а также производные и интегралы. Таким образом, дальнейшее успешное обучение математике во многом зависит от прочности и глубины знаний по теме «Функции, их свойства и графики».

Кроме того работа с функциями, со способами ее задания позволит учащимся разносторонне развивать свое мышление и продолжать формировать навыки и умения, необходимые для решения других заданий экзамена по математике [1, С. 14].

В связи с вышеизложенным, введение элективного курса по математике «Функции, их свойства и графики» в 9 классе актуально и необходимо.

Создание программы по элективному курсу и введение его в практику школы или нескольких школ является достаточно трудоемким процессом. Поэтому авторами статьи было решено провести эксперимент на нескольких занятиях по теме «Функции, их свойства и графики» в рамках консультаций для подготовки к сдаче Основного государственного экзамена по математике и на уроках алгебры в 9 «А» (класс гуманитарного профиля) и 9 «В» (класс биолого-химического профиля) классах МОУ лицей Орехово-Зуевского городского округа.

Со второго триместра по рабочей программе по алгебре для 9 класса началось изучение темы «Числовые функции». Предварительно был проведен первый этап эксперимента. Учащимися была выполнена работа по данной теме в форме входного контроля, который включал следующие задания (прототипы заданий №11 и №22 ОГЭ по математике):

1. Выбор верного утверждения из списка для предложенного графика функции.
2. Нахождение коэффициента k уравнения по графику гиперболы.
3. Установление соответствия между формулой, задающей функцию, и графиком, на котором изображена функция (все функции различны).
4. Установление соответствия между формулой, задающей функцию, и графиком, на котором изображена функция (линейная функция).

5. Задание повышенной сложности, включающее построение графика и параметр.

Каждое задание 1-4 оценивается в 1 балл, 5 задание – 2 балла (в соответствии с баллами ОГЭ по математике).

Данную работу выполняли 46 человек. Были получены следующие результаты:

0 баллов – 3 человека – 6,5% учащихся;

1 балл – 8 человек – 17,4% учащихся;

2 балла – 5 человек – 10,9% учащихся;

3 балла – 17 человек – 37% учащихся;

4 балла – 11 человек – 23,9% учащихся;

5 баллов – 2 человека – 4,3% учащихся;

6 баллов – 0 человек – 0% учащихся.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что 44 из 46 девятиклассников (95,7% учащихся) испытывали трудность в решении прототипов задания №11 ОГЭ первой части, и никто из учащихся не смог полностью и обоснованно решить задание №22 второй части.

Второй этап эксперимента заключался в проведении занятий по данной теме на уроках и в рамках консультаций для подготовки учащихся к Основному государственному экзамену по математике.

В основном на уроках изучался и отрабатывался новый материал по теме «Числовые функции», который является частью подготовки к ОГЭ. Актуализация знаний и повторение ранее изученного материала в начале урока осуществлялись с помощью задания №11 ОГЭ и его прототипов. На несколько консультаций были вынесены задания №22 второй части.

Чтобы разнообразить деятельность учащихся на уроках алгебры и на консультациях, необходимо использовать различные формы и методы работы на уроке, а также различные педагогические технологии. Именно они делают уроки или этапы уроков наиболее продуктивными. Приведем краткое описание нескольких использованных технологий и их применение на уроках или на отдельных этапах урока.

Например, для актуализации знаний и активизации умственной деятельности в начале урока проводилось следующее соревнование между рядами. Учителем подготовились 4 карточки с 4 заданиями №11 ОГЭ по математике для 4 рядов. Здесь следует учитывать то, что в каждом ряду должно сидеть примерно одинаковое количество детей. Все карточки были одинаковые. Каждый ряд одновременно, начиная с последней парты, решал эти задания: одно задание для каждой парты. Выиграл тот ряд, который правильно выполнил задания первым. Поощрением победителей было прибавление балла к ответу на уроке или освобождение от выполнения подобных заданий на закрепление в домашней работе. В данной вариации над одним заданием учащиеся должны работать в паре за партой, в другой вариации количество заданий должно быть увеличено вдвое, то есть имеет место индивидуальная работа над заданием каждого учащегося.

Также на уроках алгебры использована физкультминутка с заданием №11 ОГЭ по математике. На доске был построен график функции. Учитель называл утверждение для этого графика, учащимся требовалось хлопнуть в ладоши, если оно верно, или топнуть ногами, если неверно. Таким образом, учащиеся разминались от постоянной монотонной работы и повторяли необходимый материал.

Кроме игровых заданий было выполнено упражнение на составление и разработку своего собственного задания в формате 11 задания ОГЭ по математике. Учащиеся составляли задание в тетради, затем менялись тетрадями с соседом по парте и выполняли задание одноклассника. Многие ребята получили отметки за это упражнение (в отметке учитывалось корректное составление своего задания и верное выполнение упражнения, составленного одноклассником, участие в обсуждении составленных задач).

Также на уроках по теме «Числовые функции» многие ребята выполняли индивидуальное задание на карточках по заданию №11 ОГЭ по математике.

На консультациях для подготовки к ОГЭ по математике во время изучения этой темы проводились занятия по решению задания №22. Но чтобы начинать решать такие задачи, необходимо хорошо помнить и владеть свойствами уже изученных функций. Поэтому первая консультация для подготовки к ОГЭ во время изучения темы «Числовые функции» была посвящена повторению и систематизации уже известных знаний о функциях. Эта консультация была организована с помощью проектной технологии, которая включала в себя следующие этапы: подготовительный этап, планирование работы, исследование, обобщение результатов, публичная защита проектов и подведение итогов [2, С. 5].

На подготовительном этапе для учащихся было сформулировано задание: систематизировать знания по теме «Числовые функции», которые уже есть у ребят, в конце урока представить получившийся проект для всего класса. Это может быть таблица, интеллект-карта, презентация на компьютере или что-то другое.

Вместе с учителем ребята составили план работы и то, каким должно быть обобщение результатов: вспомнить, какие функции уже изучены, их графики, какими свойствами они обладают, возможно, какие задачи с помощью функций можно решить, где они используются, систематизировать весь материал, который вспомнили, выбрать формат представления информации. Также учителю нужно обозначить, какими источниками информации могут пользоваться школьники (учебники из библиотеки, компьютер или ноутбук, Интернет).

Далее происходила защита проектов и обсуждение, подведение итогов и рефлексия.

Работа была организована в максимально комфортных условиях. Некоторые учащиеся предпочли работать индивидуально, некоторые – в группах. Учителем было установлено одно правило: если ученики работают в группе, то каждый ученик должен указать свой вклад в проект.

Учащиеся достойно справились с заданием, задавали вопросы друг другу, выступали с дополнениями и идеями дальнейшего развития проектов. Учитель подтвердил, что эти проекты могут дополняться впоследствии новыми функциями и что может получиться отличный опорный конспект для написания не только ОГЭ, но и ЕГЭ по математике.

На занятии по непосредственному решению задач №22 ОГЭ по математике использовалась технология развития критического мышления. Именно эту технологию можно эффективно применять на первом уроке начала разбора таких заданий. Рассмотрим каждый этап этой технологии для решения поставленной задачи.

Первый этап технологии развития критического мышления – вызов, мотивация, актуализация [4, С. 77]. Здесь можно предложить учащимся 9 класса следующие задания:

1. Найдите область определения функций:

$$\text{а) } y = -2x + 3; \text{ б) } y = \frac{2x + 3}{x - 4}; \text{ в) } y = x^2 - x + 6.$$

2. Постройте графики функций:

$$\text{а) } y = 5x - 1; \text{ б) } y = x^2 - x + 6; \text{ в) } y = \frac{3}{x - 3} + 2;$$

$$\text{г) } y = \frac{x^4 - 13x^2 + 36}{(x - 3)(x + 2)} \text{ (первая часть задания №22 ОГЭ по математике).}$$

Учащиеся активизируют умственную деятельность, задания №1 и 2 (а,б,в) актуализируют необходимые знания для решения задания №2 (г), а мотивацией для поиска решения №2 (г) служит указание, что задание взято из базы заданий ОГЭ по математике [5, С. 113].

Второй этап технологии развития критического мышления – реализация, понимание полученных знаний, развитие навыков применения полученных знаний [4, С. 77].

Учителем была подготовлена карточка (раздаточный материал), на которой было разобрано похожее задание. Просмотрев и проанализировав задание и ход решения, ученики могут составить алгоритм решения задания. Следует отметить, что задания на построение похожих графиков функций есть в учебниках алгебры. Если кто-то из учащихся знает, как выполнить это задание, то этот ученик может выступить в роли объясняющего задание [5, С. 114].

Третий этап технологии развития критического мышления – рефлексия и самооценка [4, С. 77]. На этом этапе учащиеся должны оценить свои возможности в решении подобных задач, свое отношение к полученным знаниям и «встроить» их в систему ранее изученного материала.

После разбора построения подобных графиков функций следует дополнить задание. Обычно в задании №22 ОГЭ требуется не только построить график, но и поработать с каким-то неизвестным параметром.

На других консультациях были использованы информационно-коммуникационные технологии, технология сотрудничества и технология проблемного обучения.

После проведения подобных уроков алгебры и консультаций для подготовки к ОГЭ по математике была проведена диагностическая работа в формате ОГЭ, связанная с повторением ранее изученного материала. Для анализа эффективности была выделена часть заданий, которые были похожи на задания входного контроля. После проверки этой части работы были получены следующие результаты (участвовало 43 человека):

- 0 баллов – 1 человек – 2,3% учащихся;
- 1 балл – 7 человек – 16,3% учащихся;
- 2 балла – 3 человека – 6,9% учащихся;
- 3 балла – 19 человек – 44,2% учащихся;
- 4 балла – 5 человек – 11,6% учащихся;
- 5 баллов – 6 человек – 14% учащихся;
- 6 баллов – 2 человека – 4,7% учащихся;

Выводы. Сравним эти результаты с предыдущими. Видно, что в целом наметилась положительная динамика в сторону увеличения количества набранных баллов одним учеником. Только 4 балла набрало небольшое количество человек. Возможно, это связано с тем, что учащиеся выполняли данную работу в декабре, в период административных контрольных работ за первое полугодие, значит, могли сказаться повышенная усталость и утомленность, а значит, имела место невнимательность.

Помимо прототипов заданий №11 и №22 ОГЭ по математике, в работе содержались другие задания. Процент выполнения этих заданий также возрос после проведения уроков алгебры и консультаций для подготовки к ОГЭ по теме «Числовые функции».

Исследование показало, что регулярные занятия в подобном формате, которые проще всего выразить в форме элективного курса «Функции, их свойства и графики» на этапе подготовки к ОГЭ по математике приведут к положительным результатам: учащиеся развивают свои когнитивные способности и функциональное мышление, а значит, лучше усваивают учебную информацию, повышается вероятность успешно сдать экзамен ОГЭ по математике.

Литература:

1. Бельских, Ю.А. Место темы «Функции, их свойства и графики» на этапе подготовки к ОГЭ / Ю.А. Бельских, А.В. Морозова // Современные проблемы математики, физики и физико-математического образования. – 2020. – №10. – С. 13-14.
2. Золотая, И.Г. Применение метода проекта в рамках лично-ориентированного обучения / И.Г. Золотая // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – С.1-5 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-metoda-proekta-v-ramkah-lichnostno-orientirovannogo-obucheniya/viewer> (дата обращения: 10.03.2022).
3. Иванова, О.А. Изучение функциональной линии в курсе алгебры средней школы на основе метаметодического подхода (на примере функции вида $y=kx$) / О.А. Иванова // Молодой ученый. – 2013. – № 7 (54). – С. 384-387. – URL: <https://moluch.ru/archive/54/7354/> (дата обращения: 02.03.2022).
4. Кулешова, М.С. Приемы развития критического мышления школьников при углубленном обучении математике / М.С. Кулешова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2020. – № 3 (11) – С. 76-80. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-shkolnikov-pri-uglublennom-obucheni-matematike/viewer> (дата обращения: 15.03.2022).
5. Морозова, А.В. Использование технологии развития критического мышления на занятиях элективного курса «Функции, их свойства и графики» на этапе подготовки к ОГЭ / А.В. Морозова, Ю.А. Бельских // Инновационное развитие социально-экономических систем: условия, результаты и возможности. – 2021. – №9. – С. 112-114.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

магистрант Сурнина Виктория Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

магистрант Никитина Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА»

Аннотация. В статье рассматривается терминологический аспект понятия «информационная образовательная среда», которое появилось сравнительно недавно в отечественной научно-исследовательской литературе. Однако, уже существует много его интерпретаций. Авторы анализируют различные подходы к этому понятию отечественных и зарубежных авторов. Анализ понятий и определений ИОС, позволил сделать вывод, что информационная образовательная среда – это открытая многокомпонентная система, связывающая всех субъектов педагогического процесса, обеспечивающая эффективную реализацию педагогических задач, ориентированная на повышение качества образовательных результатов, используя современные образовательные технологии.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, обучение, MOOC, онлайн-обучение.

Annotation. The article deals with the terminological aspect of the concept of "information educational environment", which appeared relatively recently in the domestic research literature. However, there are already many interpretations of it. The authors analyze various approaches to this concept by domestic and foreign authors. The analysis of the concepts and definitions of IOS allowed us to conclude that the information educational environment is an open multicomponent system connecting all subjects of the pedagogical process, ensuring the effective implementation of pedagogical tasks, focused on improving the quality of educational results using modern educational technologies.

Key words: information educational environment, training, MOOC, online training.

Введение В современном мире переход к смешанной форме обучения, с использованием информационной образовательной среды неизбежен. 2020- 2021 годы стали годами глобальных изменений в разных сферах жизни людей, как в России, так и в других странах мира. Вектор развития в образовательной деятельности начал смещаться с привычного всем формата очного обучения в сторону дистанционного образования. Для учителя первоочередной целью является тщательный подбор результативной формы обучения. Взамен традиционным встречам, в режиме реального времени, приходят онлайн-уроки из которых состоят онлайн-платформы, общение с помощью чатов или электронной почты. Но в большом потоке информации зачастую сложно найти необходимые материалы. В условиях кризиса переход обучения в образовательных организациях стал больше технологическим, но не методологическим.

Пандемия коронавирусной инфекции навсегда изменила подход к обучению. Переход на новый формат требует больших усилий, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся и их родителей. Многие семьи и школы оказались не готовы к переходу на дистанционное обучение. Учителя испытывают огромную нагрузку, процесс обучения потерял организованность. Вследствие этого возникает большой спрос на смешанную форму обучения, когда часть знаний дети получают в традиционном формате, а еще часть с использованием информационной образовательной среды. Важно знать о всех сильных и слабых сторонах такой формы образования.

Ранее речь шла о повышении эффективности бизнес-процессов за счет развития цифровых технологий в образовании и обществе, но в условиях мировой пандемии приходится говорить о том, что мы работаем только благодаря цифровизации. Цифровые технологии способствуют переходу в онлайн-среду медицины, трудовой деятельности, образования, что позволяет совершать онлайн-покупки, обмениваться информацией об исследованиях. Организации, которые ранее традиционно предоставляли услуги и продукты в режиме оффлайн, адаптировались под условия новой реальности.

По мнению М. Спиридонова, основателя и генерального директора группы компаний «Нетология-групп», развитие указанного тренда отражается и на бизнес-образовании. Управленцы и топ-менеджеры сегодня больше всего хотят научиться ведению digital-бизнеса: разработке бизнес-стратегии, построению работы в команде, менеджменту и управлению, продажам и маркетингу с упором на цифровую образовательную среду. Причем интерес наблюдается у представителей компаний из всех сегментов рынка, даже таких консервативных, как медицина и строительство. И бизнес-образование готово учитывать потребности бизнеса, подстраиваться под них и предлагать актуальные сегодня знания. Безусловно, бизнес-образование, в отличие от классического, было более подготовлено к резкому переходу в онлайн-формат, так как большинство образовательных программ на коммерческой основе строятся именно в онлайн.

Противоположную точку зрения высказывает представитель педагогического сообщества Сергей Мясодев, директор Института бизнеса и делового администрирования, проректор РАНХиГС, говоря о том, что цифровая образовательная среда высокого качества требует дополнительных инвестиций. На старом багаже институтских знаний, не переучившихся профессоров, на старой технике, на старых линиях коммуникаций не сделать качественный продукт. Работа онлайн, постоянно требует от преподавателей обновления знаний. Говоря об учебе на протяжении всей жизни, важно отметить, что это касается не только студентов, но преподавательский состав. И необходимо изменить отношение к современным образовательным технологиям, иначе включиться в среду быстро меняющегося нового мира не возможно.

Изложение основного материала статьи. Понятие «Информационная образовательная среда» появилось сравнительно недавно в отечественной научно- исследовательской литературе. Однако, уже существует много его интерпретаций. Все они во многом пересекаются по смыслу и по формулировкам [6, С. 85-99].

Подходы к определению информационно образовательной среды рассматриваются в исследованиях А.А. Андреева, Н.Н. Куровой, В.А. Красильниковой, И.Г. Захаровой и многих других авторов.

Противоречивы определения понятий и классификации MOOC. Исследованиям в этой области посвящены работы Неборского Е.В., Копытов Н.Е., Бадарч Д., Токаревой Н.Г., Цветковой М.С., Гречушкиной Н.В., Жокиной Н.А., Курзаевой Л.В., Григорьева А.Д., Пеккер П.Л. и др. [2].

Таким образом, тема информационной образовательной среды и MOOC, как яркого представителя этой среды, представлены достаточно широко. Использование качественно подготовленного контента позволяет повысить эффективность обучения, мотивацию учащихся к учебной деятельности.

Частично данные вопросы рассматривает относительно новая для педагогики дисциплина – педагогический дизайн, которая на современном этапе только создает свои положения и подходы. Исследованиям в этой области посвящены труды Р. Бриггз, Р.С. Ричей, Г. Макардл, М.В. Моисеева, М.Н. Краснянский, Е.В. Тихомирова. Большая часть исследований в проблематике МООК и педагогического дизайна принадлежит А.Ю. Уварову.

Разработке информационной образовательной среды (ИОС), уделяется большое внимание на государственном уровне (Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды», Приоритетный национальный проект «Образование», Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 24.04.2020) «Об образовании в Российской Федерации», «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы»). Значительное внимание как ключевому средству обеспечения реализации основной образовательной программы уделено в новых федеральных государственных образовательных стандартах [4, 7].

В психолого-педагогической литературе существует большое количество определений понятия «информационно-образовательная среда» и понятий близких по смыслу. Определение информационно-образовательной среды дано в ГОСТ Р 53620-2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. «Электронные образовательные ресурсы. Общие положения». Информационно-образовательная среда; ИОС: Система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий» [1, 5].

Абросимов А.Г. рассматривает ИОС, как «интегрированную среду информационно-образовательных ресурсов, программно-технических и телекоммуникационных средств администрирования и информационной поддержки организации и управления учебным процессом, научными исследованиями».

Стариченко Б.Е. исследует ИОС, как «совокупность аппаратных средств, программных систем, содержательного наполнения (контента), реализованную на основе современных технологических решений и предназначенную для обеспечения информационных запросов и организации информационных потоков, связанных с обучением и управлением учебным процессом» [6].

Лушников И.Д. рассматривает ИОС как «совокупность единой базы данных, технологий их сопровождения и использования; информационных телекоммуникационных систем, обеспечивающих информационное взаимодействие и удовлетворение информационных потребностей участников образовательного процесса (администрации образовательной организации, педагогов, обучающихся, родителей (законных представителей), социальных партнеров)» [6].

По мнению Ахметова Б.С. и Бидайбекова Е.Ы. «ИОС – это многокомпонентный комплекс образовательных ресурсов и технологий, которые обеспечивают информатизацию и автоматизацию образовательной деятельности учебного заведения».

Схожее определение дают авторы Л.Н. Кечиева и Г.П. Путилова, которые считают, что «информационной образовательной средой является совокупность компьютерных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности. Как совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов образовательной системы определяет ИОС Новиков А.М., Курова Н.Н. трактует ИОС, как эффективное средство управления процессом информатизации. ИОС как открытую систему, которая объединяет интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы рассматривает Захарова И.Г. [6, С. 85-99].

Анализ понятий и определений ИОС, позволяет нам сделать вывод, что, несмотря на множество различных понятий, и определений исследователи схожи в одном, что информационно-образовательная среда - это открытая многокомпонентная система, связывающая всех субъектов педагогического процесса, обеспечивающая эффективную реализацию педагогических задач, ориентированная на повышение качества образовательных результатов, используя современные образовательные технологии.

Таким образом, в основе создания информационной образовательной среды лежит эффективное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Использование информационных и коммуникационных технологий в системе образования изменяет дидактические средства, методы и формы обучения, влияет на педагогические технологии, тем самым преобразуя традиционную образовательную среду в качественно новую – информационно-образовательную среду.

Решение задачи бесплатного и массового доступа к образовательным ресурсам независимо от территориального места нахождения и статуса обучающегося привело к появлению массовых открытых дистанционных курсов (Massive Open Online Course – MOOC). MOOC являются частью информационной среды открытого образования и призваны решить важные задачи современного образования - массовость, открытость, качество.

В основе концепции развития МООК лежат идеалы открытой образовательной среды, идея о том, что знания должны свободно передаваться от человека к человеку, желание учиться должно быть поддержано без каких-либо демографических, экономических или географических ограничений.

Согласно определению, Massive Open Online Course (MOOC) – это учебный курс, который имеет четыре отличительных особенности:

Massive – курс не накладывает ограничения на количество записывающихся на него слушателей и является общедоступным;

Open – материалы курса открыты, доступны и могут быть использованы всеми желающими;

Online – курс строится с применением дистанционных образовательных технологий, его невозможно изучать без доступа учащихся к сети Интернет;

Course – это курс, включающий в себя описание ожидаемых результатов, а также инструментов для учебной работы и процедуры итогового оценивания обучающихся.

Использование информационной образовательной среды получает все большую значимость среди студентов и школьников. В ответ на запрос общества в сети Интернет появляются различные открытые онлайн-платформы и курсы. Доступ к ним часто бесплатный, но даже на платных платформах первое занятие в свободном доступе. Минпросвещения публикует списки общедоступных федеральных и других образовательных онлайн-ресурсов, ведет диалог с владельцами платформ о предоставлении бесплатного доступа к разного рода образовательному контенту и рекомендует родителям данные курсы в качестве помощи в период дистанционного обучения. Помимо онлайн-платформ на просторах Интернет в Российской Федерации реализуется национальный проект «Современная цифровая образовательная среда». Проект «Современная цифровая образовательная среда» в настоящее время является приоритетным проектом в сфере образования в России. Проект был утвержден приказом Правительства Российской Федерации 25 октября 2016 года в рамках реализации госпрограммы «Развитие образования» 2013-2020 годы. Инициатива направлена на модернизацию системы образования и широкого внедрения цифровых инструментов учебной деятельности, их целостного введения в информационную среду, а также с целью обеспечения возможностей обучения населения по индивидуальному учебному плану вне зависимости от возраста.

Для решения данных задач инициативной группой проекта было предложено массовое внедрение онлайн обучения. Сейчас проект находится в заключительной стадии реализации. Доступно более 1,5 тысяч курсов по принципу “одного окна” в тестовой версии портала зарегистрировано 55 платформ, 90 вузов.

Законодательство в сфере образования меняется в соответствии с интересами обучающихся и образовательных организаций. В рамках нацпроекта уже реализовано несколько изменений:

- на законодательном уровне закреплено понятие “онлайн-курс”, определены минимальные требования к его реализации;
- разработан и введен порядок применения школами, сузами и вузами электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
- действует новый нормативный правовой акт Министерства образования и науки России, согласно которому становится возможен перезачет пройденных онлайн-курсов с сокращением срока обучения по образовательным программам.

Процесс дистанционного обучения в условиях информационной образовательной среды строится, в основном на самостоятельной познавательной деятельности учащихся (Демкин В.П., 2003), но также важным остается процесс общения с учителем. В такой ситуации смешанная форма обучения проявляет себя с лучшей стороны, компенсируя недостаток прямого общения учителя с учеником. В тоже время при организации занятия в онлайн-формате учитель практически не ограничен в выборе ресурсов. Обучение в смешанном формате позволяет родителям стать активными участниками образовательного процесса. Учащиеся могут углублять свои знания в какой-либо предметной области при помощи дополнительных дистанционных занятий на платформах и сайтах.

Несмотря на такое количество положительных сторон, смешанная форма обучения имеет свои минусы. Как и любая инновация, внедрение цифровых технологий требует длительной адаптации всех участников учебного процесса.

По мнению педагогов, в онлайн-урок трудно вовлечь всех обучающихся. Активно дискуссии ведут, как правило, не более 20% учеников. Важно учитывать еще и тот факт, что не все педагоги готовы к работе с инновационными цифровыми технологиями, ввиду этого необходимо больше времени на подготовку урока (в том числе его техническую составляющую). На сегодняшний день, несмотря на все усилия учителей, онлайн-материала меньше, а качество онлайн-урока ниже, нежели качество урока в традиционном формате. Ученики в дистанте дают примитивные ответы, у них не получается сформулировать монологическое высказывание [3].

Несмотря на все недостатки смешанной формы обучения, у нее есть много положительных сторон, которые нужно учитывать при выборе формата обучения школьников и студентов. Информационная образовательная среда и сервисы для организации учебного процесса не способны заменить очного формата обучения. Дистанционное обучение должно быть дополнением к основному образованию, которое обучающиеся получают в школах. Качественный онлайн - ресурс способен повысить качество знаний по дисциплинам.

Большая часть существующих ресурсов неполны и несут только часть необходимых для полноценного обучения инструментов. Значительная часть ресурсов дает доступ ко всем возможностям только за отдельную плату.

Выводы. Таким образом, понятие информационная образовательная среда является сложным и многоаспектным. Существующие подходы к этому понятию позволяют сделать вывод, что это совокупность (скорее система), различных подсистем, обеспечения: информационных, технических и учебно-методических направленно обеспечивающих учебный процесс, а также участников образовательного процесса.

Литература:

1. ГОСТ Р 53620-2009 – Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения. – URL: <http://www.gostedu.ru/50209.html> (дата обращения: 12.04.2022).
2. Коган, М.С. Альтернативы массовым открытым он-лайн курсам при интегрировании их в учебный процесс вуза / М.С. Коган, Е.В. Уайндстейн // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т. 6. – № 20. – С. 19-28.
 1. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №4. – С. 11.
 2. Проект «Национальная платформа открытого образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://openedu.ru>. (дата обращения: 12.04.2022).
 3. Суворова, Т.Н. Электронные образовательные ресурсы в составе информационно-образовательной среды: учеб.-метод. пособие для студ. пед. вузов и слушателей системы повышения квалификации работников образования / Т.Н. Суворова, С.В. Зенкина, М.В. Николаев. – М.;Киров: ООО «Издательство «Радуга ПРЕСС». – 2015. – 99 с.
 4. Суворова, Т.Н. Современная информационно-образовательная среда: терминологический аспект, структура, возможности, функции и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. – 2015. – № 1. – С. 85-99
 5. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» // Электронный ресурс:<http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102431687>.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогически наук, доцент Бжиская Юлия Вячеславовна
Ростовский государственный университет путей сообщения (г. Ростов-на-Дону);
старший преподаватель Скнаркина Ирина Ивановна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ВЛИЯНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Аннотация. Данная статья посвящена идее использования вербальных и невербальных средств коммуникации при электронном обучении. Опыт ученых во всем мире показывает использование всех видов устной речи, когда обе стороны общаются друг с другом, глядя друг другу в лицо. Электронное обучение и новые требования как к преподавателям, так и к студентам обусловили необходимость применения новых цифровых технологий в обучении иностранным языкам. Авторы статьи анализируют различные типы вербальных и невербальных средств коммуникации при электронном обучении. Авторы подчеркивают преимущества и недостатки использования средств вербальной коммуникации в образовательном процессе в период пандемии. Анализы, проведенные в течение трех лет, продемонстрировали отсутствие некоторых видов вербальных и невербальных средств коммуникации при электронном обучении, помимо общения, когда партнеры

находятся в одном пространстве. Авторы приходят к выводу, что обучение, когда преподаватели и учащиеся разговаривают лицом к лицу, более эффективно и полезно, чем электронное обучение. В то же время электронное обучение дает больше возможностей общаться со студентами из разных стран, учиться чему-то важному и более информативному у преподавателей с других континентов. Нам кажется, что сочетание двух видов образования дает больше возможностей для будущих студентов по всему миру.

Ключевые слова: дистанционная форма обучения, цифровые технологии, вербальные средства коммуникации, невербальные средства коммуникации, иностранные языки, образовательная среда, пандемия.

Annotation. This article is devoted to the idea of use verbal and nonverbal means of communication at e-learning. The experience of the scientists in the world show use of all types of speaking when both sides communicate with each looking face to face. E-learning and new demands to both teachers and students stipulated the need for applying new digital technologies in teaching foreign languages. The authors of the article analyse different types of verbal and nonverbal means of communication at e-learning. Authors underline advantages and disadvantages of using verbal communication means at education process in the period of pandemic. The analyzes made during three years demonstrated absence of some kinds of verbal and nonverbal means of communication at e-learning aside communication when partners are in the same space. Authors conclude that education when teachers and students speak face to face is more effective and useful than e-learning. At the same time e-learning education gives more opportunities to communicate with students from different countries, to learn something important and more informative from lecturers from other continents. It seems to us, combining two types of education gives more opportunities for future students all over the world.

Key words: e-learning, digital technologies, verbal communication, nonverbal means of communication, foreign languages, education process, pandemic.

Введение. В наши дни люди общаются друг с другом. Общаться - значит в первую очередь слушать своего партнера. В процессе общения все люди пытаются понять и обсудить различные аспекты нашей жизни, проблемы, идеи и так далее; они принимают решения, помогают друг другу. Мы вообще не можем представить нашу жизнь без вербального общения. Каждый человек нуждается в общении, давая указания, советы, принимая решения, читая рекламу и так далее. Цель состоит в том, чтобы построить хорошие отношения с партнерами по работе. Это должно быть сделано как можно эффективнее, чтобы наилучшим образом использовать ваши профессиональные навыки (Makhmudova, 2020).

Идея коммуникации обсуждается многими учеными (Болотова А.К. (2020), Холмс П. (2006), Тусупова Г.К., Темирбекова А.Т., Керимбаева К.К. (2016), Орлова М. А. (2020), Сильвестрова А.Б. (2019) и др.). Ученые попытались проанализировать не только средства общения лицом к лицу; они обсудили различные типы этих средств. Использование этих средств является одной из проблем, проанализированных в статьях Бейленсона Дж.Н., Билла А.С., Бласковича Дж., Лумиса Дж. и Турка М. (2005), Махсудовой Б.Х., Абданбековой Н.Р., Джалиловой С.Р. и Исаевой У.Н. (2018), но они не обратили внимания на использование всех средств вербальной и невербальной коммуникации при электронном обучении. Это было не так актуально, как во время пандемии, когда все люди были изолированы друг от друга. Как утверждают Бжиская Ю.В., Маруневич О.В., Чуриков М.П. и др., электронное обучение имеет свои особенности (Бжиская, Маруневич, Колмакова, Одаруйк, Шалков, Чуриков 2021, 2022). Итак, мы собираемся проанализировать различные аспекты использования вербальных и невербальных средств коммуникации при электронном обучении.

Изложение основного материала статьи. Проблема влияния различных вербальных и невербальных средств коммуникации на результаты формирования коммуникативной компетентности студентов вузов имеет жизненно важное значение в контексте современной цифровой среды. Исследование раскрывает проблемы, с которыми сталкиваются студенты университетов, изучающие иностранные языки с помощью цифровых информационных технологий и методов электронного обучения. Эти проблемы возникают как с вербальной, так и с невербальной точек зрения. Основные трудности коренятся в недостаточных языковых навыках студентов как в академических областях, так и вне их (Бабелан, 2012; Холмс, 2006; Наджафи, Рахманзаде, 2013). Студенты также испытывают недопонимание, которое возникает из-за незнания или неправильного использования невербального поведения в межкультурной коммуникации (Shi, Fan, 2020). Использование как вербальных, так и невербальных средств коммуникации при обучении иностранным языкам в контексте электронного обучения способствует развитию коммуникативной компетентности студентов, а также поведенческих навыков межкультурного общения.

Так, авторы статьи поднимают вопросы концепции электронного обучения в контексте преподавания иностранных языков и влияния вербальных и невербальных средств коммуникации на межкультурную компетентность студентов университета и навыки социальной социализации. Указаны и проанализированы преимущества и недостатки образовательного процесса с использованием цифровых технологий по сравнению с традиционным процессом обучения в автономном режиме. Стратегия, предполагающая сочетание двух видов образования, считается перспективной для дальнейшего внедрения в учебный процесс. Целью исследования является изучение эффективности использования вербальных и невербальных средств коммуникации при обучении иностранным языкам для развития не только коммуникативных навыков, но и межкультурных, при анализе наиболее эффективных методов, подходящих для электронного обучения.

В этом исследовании мы фокусируемся на вербальных и невербальных средствах коммуникации для преподавания иностранных языков. В частности, мы исследуем эффективность определенных методов электронного обучения в образовательном процессе, влияние современных электронных средств как преподавания, так и обучения на межкультурные коммуникативные навыки студентов. Поставленные задачи и специфика материала потребовали использования следующих методов исследования: контент-анализ информации, когнитивно-дискурсивные и интерпретационные методы, позволяющие осуществлять лингвистическую интерпретацию полученных данных; функционально-семантический анализ, метод сравнительного анализа для соответствующего изучения материала. Также были применены методы семантического и контекстуального анализа.

В современной науке определены два основных вида коммуникации – вербальная и невербальная. Согласно происхождению этих слов – вербальный и коммуникационный –, они произошли от латинских слов: для слова – *verbum* и для обмена – *общаться*. Согласно этому определению, вербальная коммуникация означает называть вещи словами. Этот процесс включает в себя информацию, эмоции, идеи, поддержку и воспоминания. Коммуникативные навыки используются для того, чтобы называть различные предметы, события, действия, признаки предметов словами. Использовать вербальное общение предполагает упоминание разных предметов, их признаков и действий.

В то же время существует и другое определение вербального общения. Это означает, что у некоторых людей произошел определенный тип общения, особенно во время электронного обучения. Как обычно, мы общаемся устно со всеми. Так что это может быть группа людей. Как уже упоминалось ранее, слово коммуникация имеет латинский корень, который означает давать чему-либо название. Вот почему говорить – значит называть вещи своими именами с другими

людьми. Мы можем использовать разные слова для определения нашего стиля общения. Вербальное общение основано на речи. Побочное устное общение – это письменное общение. В обоих типах вербального общения используются слова. Человек использует письменное общение для передачи своего сообщения на большие расстояния. Это одно из преимуществ вербального общения, которым сегодня пользуются все.

В заключение следует сказать, что вербальное общение – это вид общения, при котором человек использует слова, чтобы донести свои идеи до аудитории. Вербальное общение считается эффективной формой общения. Во время общения мы говорим лицом к лицу, чтобы назвать разные вещи и проблемы, доказать некоторые идеи. Цель любого разговора – добиться эффективной устной речи. Секрет этого слишком прост. Вы, как партнер по общению, должны уважать разные точки зрения. Не берите в голову, если она отличается от вашей собственной. Во время разговора важно сохранять дипломатичность. Это означает избегать эмоций. Вы должны быть внимательны к своему партнеру.

Мы стараемся подчеркнуть важность вербального общения:

1. Сохранение информации: вербальное общение помогает отделить важную информацию для обеих сторон разговора.
2. Потребность в помощи и поддержке: звонок и обсуждение проблем – это первый шаг к их решению.
3. Заводим друзей: разговаривая друг с другом, мы стараемся понять идеи партнеров и поделиться ими.
4. Введение: вербальное общение означает выражение нашего воображения.
5. Демонстрация эмоций: мы используем навыки вербального общения, чтобы показать наши эмоции.

Существует несколько видов вербального общения:

1. Разговор лицом к лицу: все партнеры общаются друг с другом в одном и том же пространстве. Наши жесты и выражения придают эмоциональную особенность общению.
2. Разговор по телефону: мы можем общаться на расстоянии и решать различные проблемы.
3. Услуги видеочата: в настоящее время Интернет играет большую роль в нашей жизни.
4. Написание письма: это самый древний вид общения.
5. Чтение лекции: это один из видов выступлений в университетах.
6. Делать объявления: это разновидность рекламы.
7. Оставление голосовой почты: это один из новых видов общения. Сейчас он широко используется.

Вы можете выбрать любой тип разговора или несколько типов одновременно. На наш выбор влияет целый ряд факторов. Во-первых, это зависит от причины разговора и от ваших профессиональных отношений с другим человеком. Коммуникативные навыки играют важную роль в таких ситуациях, которые включают собеседования при приеме на работу, презентации, обзоры эффективности или проведение совещаний. В классе на занятиях по иностранному языку учителя и студенты также могут выбрать любой тип общения. Мы собираемся объяснить не только новый материал. Во время разговора мы понимаем отношение человека к каким-то проблемам, идеи по решению каких-то задач, по поиску наиболее полезного способа что-то сделать. Разговаривая, мы можем многое сделать.

Помимо вербального общения, основанного на речи, существует также невербальное общение. Невербальная коммуникация – это вид общения, когда человек посылает различные сигналы сознательно или бессознательно. Мы можем понять идею разговора благодаря жестам, движениям, внешнему виду, одежде, причёске, макияжу. Особенно это важно в период коммуникации на иностранном языке, когда возможно непонимание каких-то иноязычных слов. Поэтому это надо учитывать при обучении иностранному языку. С помощью жестов, мимики, движениями партнер по общению выражает идеи, демонстрирует эмоции или проявляет чувства. Общим сторонам не нужно общаться устно. Партнеры используют визуальные сигналы или знаки во время невербального общения. Таким образом, невербальная коммуникация – это все, что касается всех видимых сигналов, которые человек посылает сознательно или бессознательно. Это может быть продемонстрировано с помощью:

1. Кинезика – это означает позу, жесты или выражение лица.
2. Проксемика – здесь мы имеем в виду расстояние.
3. Хронология – мы упоминаем время в общении.
4. Окулезика – здесь присутствует идея зрительного контакта.
5. Артефакты – внешний вид, такой как одежда, причёска или макияж, важен для нас.
6. Параязык – важность изменения громкости, высоты тона и интонации во время разговора
7. Тактильные ощущения – прикосновения не игнорируются.

Невербальные средства коммуникации характеризуются отсутствием какого-либо устного или письменного языка. Мы должны с уважением относиться к сигналам партнера, чтобы понять идею общения. Мы могли бы подчеркнуть важность понимания идеи говорения благодаря невербальным средствам коммуникации. Помимо вербального общения, невербальное общение не имеет строгой структуры. Здесь нет начальной точки и конечной точки. Личная интерпретация сообщения очень важна, а не конкретная интерпретация.

Невербальная коммуникация также используется при электронном обучении. Только такой вид невербальной коммуникации, как тактильная, вообще не используется. Но, следует отметить, что при электронном обучении невербальная коммуникация обеспечивает больший обмен информацией. Это можно объяснить с помощью видео. Перевод информации может быть медленнее или быстрее, с некоторыми обменами хронологией и кинезикой, чего не может быть, когда обе стороны разговора находятся в одной комнате. Мы не должны забывать об этом при электронном обучении. Мы хотим остановиться на использовании невербальных видов коммуникации при электронном обучении иностранным языкам.

Анализы были проведены весной и осенью 2020 года среди 700 студентов-первокурсников технических вузов (РГУПС и ДГТУ), когда все страны мира были изолированы друг от друга, а система всего учебного процесса находилась на расстоянии. Это был период пандемии. Использование электронного обучения было единственным методом обучения. Проведенный анализ выявил факт преимущества параязыка. Мы можем доказать идею студентов. Иногда при электронном обучении не было возможности работать с использованием видео. Итак, в таких ситуациях интонация, изменения в голосе говорящего играли важную роль. В то же время такой вид невербальной коммуникации, как проксемика, имел 100%. Все студенты находились на расстоянии друг от друга. У них не было возможности увидеть, прикоснуться к своим одноклассникам. В то же время это несколько не мешало учебному процессу.

За два года до этого (2018) мы провели еще один анализ использования вербальных и невербальных средств коммуникации при обучении иностранным языкам среди студентов первого курса (РГУПС и ДГТУ) неязыковых специальностей. Там было 670 студентов. Рассмотрим результаты исследования.

Помимо электронного обучения, все виды вербальных и невербальных средств в процессе обучения в классе упоминаются студентами, потому что они используются ими в период обучения. 100% использования у такого вида общения, как лицом к лицу. Конечно, мы общаемся друг с другом, глядя в лицо нашему партнеру. Мы можем сделать вывод о том, что в период обучения и преподаватели, и студенты разговаривают лицом к лицу. Это наиболее эффективно и

полезно, чем электронное обучение, потому что мы видим эмоции, жесты, чувства партнера. Они помогают понять отношение докладчика к обсуждаемой проблеме и меняют или не меняют линию обсуждения.

Чтение лекции – обычная практика на занятиях. Вот почему такой вид вербального общения имеет высокий процент как при обучении в классе, так и при электронном обучении. Давайте обсудим использование такого вида общения, как разговор по телефону. Несколько лет назад мы и представить себе не могли, что будем использовать телефон в качестве средства обучения. Многие ученики, особенно студенты, пользуются телефоном на уроках. Очень активно их используют студенты вузов на занятиях по иностранному языку. Современные телефоны выглядят как маленькие компьютеры, включая такие современные функции, как интернет, электронная почта. Такой вид общения, как разговор по телефону, имеет высокий процент при электронном обучении, потому что любой студент может использовать его на расстоянии.

Такой вид вербального общения, как видеочат, широко используется при электронном обучении, чем при занятиях в классе. Мы вообще не можем представить наше образование без услуг видеочата. Это дает много возможностей улучшить процесс обучения, сделать его более интересным, более полезным, более информативным. Итак, мы уверены, что в будущем такого рода общение будет иметь больший процент. В настоящее время учителя, преподаватели все чаще используют видео на своих уроках. Это современная технология обучения. Особенно она актуальна при обучении иностранным языкам.

Выводы. Электронное обучение является альтернативой обучению в классе, когда партнеры общаются лицом к лицу. В настоящее время школьники и студенты могут изменить одну из этих форм современного образования. Каждая форма обучения имеет свои преимущества и недостатки, свои особенности. Самым важным преимуществом электронного обучения является дистанционное. На расстоянии мы можем общаться друг с другом, вообще не видя друг друга. Следует отметить особенность электронного обучения. Происходит смена эмоций, чувств через камеру. Участники беседы не должны забывать об этом. При этом обе стороны разговора в одном пространстве видят эмоции, чувства своих партнеров, не меняясь. Это помогает хорошо понять отношение говорящих к теме разговора.

Эти особенности влияют на использование вербальных и невербальных средств коммуникации. Тем не менее, очное обучение более эффективно, чем электронное обучение. Все виды невербальной коммуникации широко используются во время очного обучения, за исключением электронного обучения. Благодаря невербальным средствам общения партнеры лучше понимают друг друга. В то же время электронное обучение более полезно в условиях пандемии, в период изоляции людей друг от друга. Электронное обучение дает больше возможностей общаться со студентами из разных стран, учиться чему-то важному и более информативному у преподавателей с других континентов. Нам кажется, что сочетание двух видов образования дает больше возможностей для будущих студентов по всему миру.

Литература:

1. Бабелан, А.С. Взаимосвязь между вербальной и невербальной коммуникацией и ее связь с академическими успехами студентов / А.С. Бабелан // Журнал школьной психологии. – 2012. – №1. – С. 46-61
2. Бжиская, Ю.В. К вопросу о значимости мотивации в процессе обучения иностранному языку в консерватории / Ю.В. Бжиская // Лингвистические и социокультурные аспекты преподавания иностранных языков. – 2014. – С. 5-8.
3. Болотова, А.К. (2020). Феномен Прокрастинации и Перспективы Времени 18 на Профессиональном Уровне / А.К. Болотова // Американский научный журнал «Кросс-культурные исследования: образование и наука» (CCS&ES). – 2020. – V. 5. – С. 18-26.
4. Исаева, Т.Е. Дистанционное обучение в экстремальных условиях: проблемы готовности и педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса / Т.Е. Исаева // Вестник московского университета. – 2020. – №4. – С. 38-49.
5. Максмудова, З. Коммуникативный Метод В Обучении Иностранному Языку / З. Максмудова // Теоретические и прикладные науки. – 2020. – №82. – С. 681-684. <https://doi.org/10.15863/TAS.2020.02.82.121>.
6. Сильвестрова, А.Б. Вестник Сибирского федерального университета: Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – №150. – С. 1-8. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0474>
7. Ши, Ю. и Фань, С. (2020) Анализ невербального поведения в межкультурной коммуникации / Ю. Ши, С. Фань // Международный журнал «Языковое общество и культура». – 2020. – №5. – С. 38-46.
8. Аркорфул, В., Абайду, Н. (2015). Роль электронного обучения, преимущества и недостатки его внедрения в высшее образование. Международный журнал образовательных технологий и дистанционного обучения / В. Аркорфул, Н. Абайду. – 2015. – №12 (1). – С. 29-42.
9. Котляренко, Ю.Ю. Цифровые технологии в обучении иностранным языкам / Ю.Ю. Котляренко, Ю.В. Бжиская // Труды XVII Международной научно-практической конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». – 2020. – С. 403-408.
10. Наджафи, Т. Взаимосвязь между коммуникативными навыками и эффективностью обучения учителей девочек в техническом колледже Валиаср в Тегеране / Т. Наджафи, А. Рахманзаде // Журнал медиаисследований. – 2013. – №8 (4). – С. 193-206.
11. Абоагье, Э. COVID-19 и электронное обучение: проблемы студентов высших учебных заведений / Э. Абоагье, Дж.А. Явсон, К.Н. Аппиа // Исследования в области социального образования. – 2020. – №2(1). – С. 1-8. – <https://doi.org/10.37256/ser.212021422>
12. Бейленсон, Дж.Н. Трансформированное социальное взаимодействие, расширенный взгляд и социальное влияние в захватывающих виртуальных средах / Дж.Н. Бейленсон, А.С. Билл, Дж. Бласкович, Дж. Лумис, М. Терк // Исследование человеческого общения. – №31. – С. 511-537.
13. Тусупова, Г.К. Вербальные и невербальные средства коммуникации в обучении иностранному языку / Г.К. Тусупова, А.Т. Темирбекова, К.К. Керимбаева // Новые тенденции и проблемы Труды по гуманитарным и социальным наукам. – 2016. – №5. – С. 205-209.
14. Marunovich, O. E-Learning and M-Learning as Tools for Enhancing Teaching and Learning in Higher Education: A Case Study of Russia / O. Marunovich, V. Kolmakova, I. Odaryuk, D. Shalkov // SHS Web of Conferences. – Volume 110. – 2021. – 03007. – DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111003007>
15. Махсудова, Б.Х. Проблема Межкультурной Коммуникации В Обучении Иностранному Языку / Б.Х. Махсудова, Н.Р. Абданбекова, С.Р. Джалилова, Исаева У.Н. // Теоретические и прикладные науки. – 2018. – №57. – С. 76-79. <https://doi.org/10.15863/TAS.2018.01.57.15>

УДК 378:379.8

кандидат педагогических наук, доцент Биттер Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул);

преподаватель, аспирант Куликова Алена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул);

старший преподаватель Третьякова Оксана Станиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул)

ТРАНСГРАНИЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОНСОРЦИУМЫ: ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СЕРВИСНЫХ И ТУРИСТСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. Проблемы подготовки кадров для туристской сферы в трансграничных регионах являются актуальными, поскольку необходимы профессионалы, обладающие необходимыми профессиональными компетенциями. Несмотря на многочисленность публикаций по данной проблематике, практически отсутствуют исследования по вопросам роли трансграничных образовательных консорциумов в формировании профессиональных компетенций студентов направлений подготовки сервиса и туризма. На необходимость рассмотрения данной проблемы указывают и произошедшие социальные, политические изменения как в трансграничных странах в целом, так и в образовании. Необходима разработка новых подходов к профессиональному образованию, так как возросли требования и к уровню профессиональной компетентности специалистов сервиса и туризма. В настоящее время становится актуальным продвижение российского образование в сопредельном государстве. Для достижения этого необходимо формировать и развивать трансграничные образовательные консорциумы. Подготовка высокопрофессиональных кадров для сферы туризма и сервиса невозможна без формирования у будущих выпускников ключевых профессиональных компетенций. В образовательной деятельности необходимо использовать инновационные технологии и взаимодействовать с представителями трансграничных образовательных консорциумов при формировании ключевых профессиональных региональных компетенций. Переход вузов на новые образовательный стандарты, внедрение профессиональных стандартов направлены на прямую интеграцию процесса формирования профессиональных компетенций с требованиями, предъявляемыми членами трансграничных консорциумов к будущим профессионалам. Целью исследования – раскрыть роль трансграничных образовательных консорциумов в формировании профессиональных компетенций специалистов сфере туризма и сервиса и продвижении российского образования в сопредельное государство (на примере разработки и реализации сетевой образовательной программы магистратуры «Сервис»). Методологическую основу данной статьи составляет системный подход, к изучению процессов формирования ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов сферы сервиса и туризма, концепция компетентностного подхода в образовании. Для достижения поставленной цели был проведен теоретический анализ проблем формирования профессиональных компетенций, изучен и обобщен практический педагогический опыт по исследуемому вопросу. В статье представлена авторская модель формирования профессиональных компетенций студентов направлений подготовки сервиса и туризма при взаимодействии с представителями трансграничных образовательных консорциумов. Отличительными особенностями представленной модели от подобных разработок являются, то что она разработана на основе системного и компетентностного подходов, результатов анкетирования студентов. Данная модель может быть использована при разработке сетевых программ подготовки специалистов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, трансграничные образовательные консорциумы, сфера туризма и сервиса, сетевые образовательные программы, профессиональная подготовка.

Annotation. The problems of training personnel for the tourism sector in cross-border regions are relevant, since professionals with the necessary professional competencies are needed. Despite the numerous publications on this issue, there are practically no studies on the role of cross-border educational consortiums in the formation of professional competencies of students in the areas of service and tourism training. The need to consider this problem is also indicated by the social and political changes that have taken place both in cross-border countries in general and in education. It is necessary to develop new approaches to vocational education, as the requirements for the level of professional competence of service and tourism specialists have also increased. At present, the promotion of Russian education in the neighboring state is becoming relevant. To achieve this, it is necessary to form and develop cross-border educational consortiums. The training of highly professional personnel for the tourism and service sector is impossible without the formation of key professional competencies in future graduates. In educational activities, it is necessary to use innovative technologies and interact with representatives of cross-border educational consortiums in the formation of key professional regional competencies. The transition of universities to new educational standards, the introduction of professional standards are aimed at direct integration of the process of forming professional competencies with the requirements set by members of cross-border consortiums for future professionals. The aim of the study is to reveal the role of cross-border educational consortiums in the formation of professional competencies of specialists in the field of tourism and service and the promotion of Russian education in a neighboring state (on the example of the development and implementation of the network educational program of the Master's program "Service"). The methodological basis of this article is a systematic approach to the study of the processes of formation of key professional competencies of future specialists in the field of service and tourism, the concept of a competency-based approach in education. To achieve this goal, a theoretical analysis of the problems of the formation of professional competencies was carried out, practical pedagogical experience on the issue under study was studied and generalized. The article presents the author's model of the formation of professional competencies of students in the areas of service and tourism training in interaction with representatives of cross-border educational consortiums. Distinctive features of the presented model from similar developments are that it was developed on the basis of systemic and competence-based approaches, the results of student surveys. This model can be used in the development of network training programs for specialists.

Key words: professional competencies, cross-border educational consortiums, tourism and service sector, network educational programs, professional training.

*Работа поддержана средствами программы развития
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» «Приоритет-2030»*

Введение Современные условия диктуют все новые требования к развитию образования в России и продвижения образовательных услуг в трансграничные государства. Актуальность проблемы исследования определяется

необходимостью рассмотрения роли трансграничных образовательных консорциумов в формировании профессиональных компетенций студентов направлений подготовки сервиса и туризма. Следует отметить, что изменения, происходящие в туристской индустрии, обосновывают необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма и сервиса. Формирование профессиональных компетенция выпускника, напрямую влияют на востребованность молодых специалистов на рынке труда как в России, так и в трансграничных государствах.

Современные образовательные программы профессиональной подготовки в условиях трансграничного сотрудничества предполагают создание и освоение новых подходов и методов в образовании, развитии сетевого взаимодействия при подготовке кадров. Цель данного исследования – раскрыть роль трансграничных образовательных консорциумов в формировании профессиональных компетенций специалистов сфере туризма и сервиса и продвижении российского образования в сопредельное государство (на примере разработки и реализации сетевой образовательной программы магистратуры «Сервис»).

Методологическую основу данной статьи составляет системный подход, к изучению процессов формирования ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов сферы сервиса и туризма, концепция компетентного подхода в образовании. Используются следующие методы исследования: ситуационный анализ и анкетирование.

Изложение основного материала статьи. Происходящие интеграционные процессы в образовании диктуют необходимость создания трансграничных образовательных консорциумов. Лазарев Г.И. что процесс интеграции является ответом на изменения, происходящие в внешние среды: децентрализацию управления системой высшего образования, изменение схем государственного финансирования вузов, усиление конкурентной борьбы, массовизацию высшего образования и т.д. [8]. По мнению экспертов, консорциум служит примером интеграции вузов на основе координации и является «самой перспективной формой объединения, т.к. представляет собой наиболее быстрый и дешевый путь реализации глобальной стратегии» [8]. Мы видим, что консорциумы являются новой формой взаимодействия университетов по осуществлению совместной образовательной и научной деятельности.

Создание трансграничных образовательных консорциумов дают возможность вузам-членам данных объединений осуществлять партнерскую деятельность. Это дает возможность вузам включиться в глобальную экономику знаний и, развивать взаимодействие на институциональном уровне. Это дает возможность продвигать российское образование в сопредельное государство, и привлекать дополнительное финансирования [10].

Отметим, что в рамках нашего исследования мы рассмотрели также процесс формирования профессиональных компетенций, как важную составляющую продвижения образовательных программ в трансграничные территории.

Проблема формирования ключевых компетенций будущего специалиста занимался ряд ученых: Т.В. Бай, Н.В. Биттер, Е.В. Бондарь, Решетникова Г.В., Н.М. Кошкарлова и др. [1, 2, 3, 7, 9].

По мнению Белецкой И.А. будущий профессионал в сфере туризма является транслятором определенного социокультурного опыта, он должен быть обладать компетенциями по проектированию инновационных туристских продуктов [2].

В рамках нашего исследования мы рассмотрим трансграничные образовательные консорциумы (Казахстан-Алтайский край) как одну из форм продвижения российского образование в сопредельное государство (на примере разработки и реализации совместной образовательной программы магистратуры «Сервис» реализуемой в ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» (АлтГУ). Данная Магистерская программа по направлению подготовки 43.04.01 «Сервис», профиль «Менеджмент санаторно-курортного дела» будет реализовываться в сетевой форме совместно с Евразийским национальным университетом им. Л.Н. Гумилева (ЕНУ), программа 7 магистратуры М11107 – «Ресторанное дело и гостиничный бизнес».

На первом этапе нашего исследования мы выявили, посредством анкетирования 107 студентов направлений подготовки «Сервис», «Туризм», «Гостиничное дело» АлтГУ, педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов сервисных и туристских направлений.

На первый вопрос «Какие профессиональные компетенции необходимы специалисту сферы туризма и сервиса» получены следующие ответы (рис. 1).

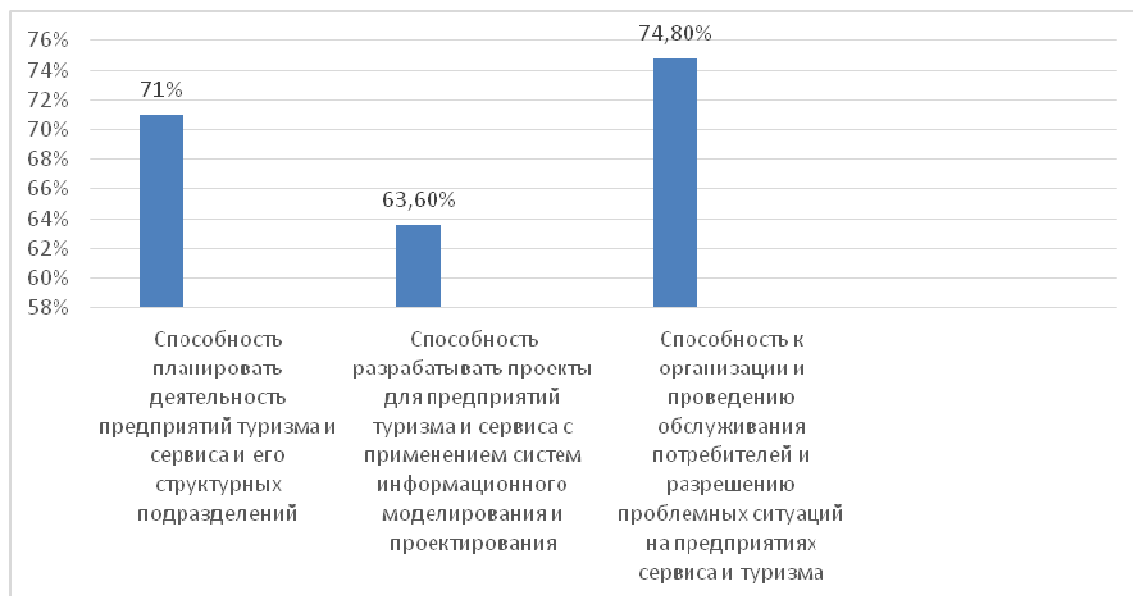


Рисунок 1. Профессиональные компетенции, необходимые специалисту сферы туризма и сервиса

Проведенный анализ показал, что по мнению студентов наиболее важными являются компетенции планирования деятельности предприятий туризма и сервиса и его структурных подразделений к организации и проведению обслуживания потребителей, разрешению проблемных ситуаций на предприятиях сервиса и туризма.

Анализ результатов позволил определить профессиональные компетенции, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Проанализировав полученные ответы, мы ввели в учебный план совместной сетевой программы магистратуры «Сервис» дисциплины, направленные на формирование данных компетенций в ходе обучения (Управление персоналом санаторно-курортных предприятий; Управление гостиничным бизнесом в условиях дестинации и др).

Далее были выявлены этапы формирования профессиональных компетенций (рис. 2).

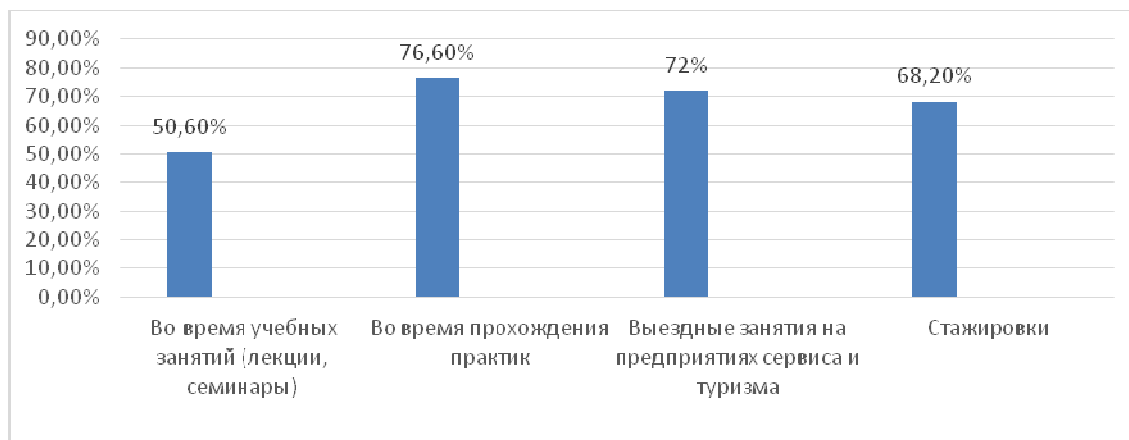


Рисунок 2. Этапы формирования профессиональных компетенций в сфере сервиса и туризма во время обучения

Полученные результаты указывают на то, что формирование профессиональных компетенций наиболее продуктивно по мнению респондентов происходит во время прохождения практик, выездных занятий и стажировок. Результаты были учтены при формировании учебного графика обучения по программе магистратуры.

Результаты опроса респондентов на вопрос по выявлению педагогических условий, способствующих формированию профессиональных компетенций представлены на рис. 3.

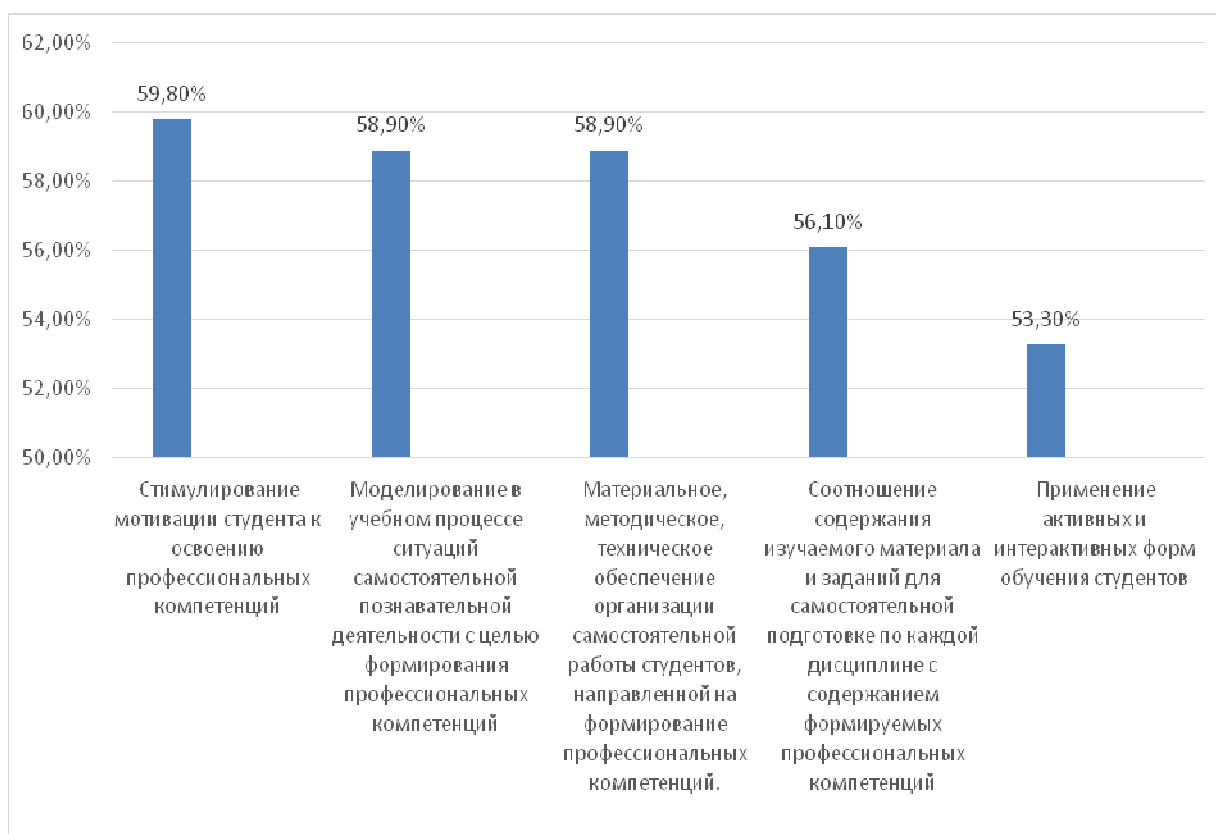


Рисунок 3. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций будущего специалиста в сфере туризма и сервиса

Полученные данные указывают, что в организации учебного процесса следует уделять внимание всем представленным условиям формирования профессиональных компетенций будущего специалиста в сфере туризма и сервиса, так как они способствуют повышению качества образовательного процесса.

Итак, полученные данные исследования были учтены при разработке рабочего учебного плана, графика учебного процесса сетевой совместной образовательной программы магистратуры «Сервис». Также образовательная программа разрабатывается в соответствии с тенденциями развития АлтГУ и ЕНУ, санаторно-курортной отрасли Алтайского края с

целью обеспечения продуктивной интеграции в учебный процесс ВУЗа. Междисциплинарная образовательная программа будет реализовываться на основе соглашений о консорциуме, в том числе в сетевой форме (двухдипломная программа), которая позволит получить выпускникам необходимые профессиональные компетенции в сфере внедрения эффективных технологий здоровьесбережения и управления санаторно-курортным комплексом, разработке проектов.

Цель данной программы – реализация и продвижение образовательной программы высшего образования в сетевой форме с выдачей российского диплома о высшем образовании с присуждением степени магистра и казахстанского диплома с присуждением степени магистра, направленной на здоровьесбережение населения, а также подготовка специалистов.

На основе системного и компетентного подходов, учета анкетирования, в соответствии соглашения об образовательном консорциуме мы разработали модель формирования профессиональных компетенций студентов направлений подготовки сервиса и туризма при взаимодействии с представителями трансграничных образовательных консорциумов.

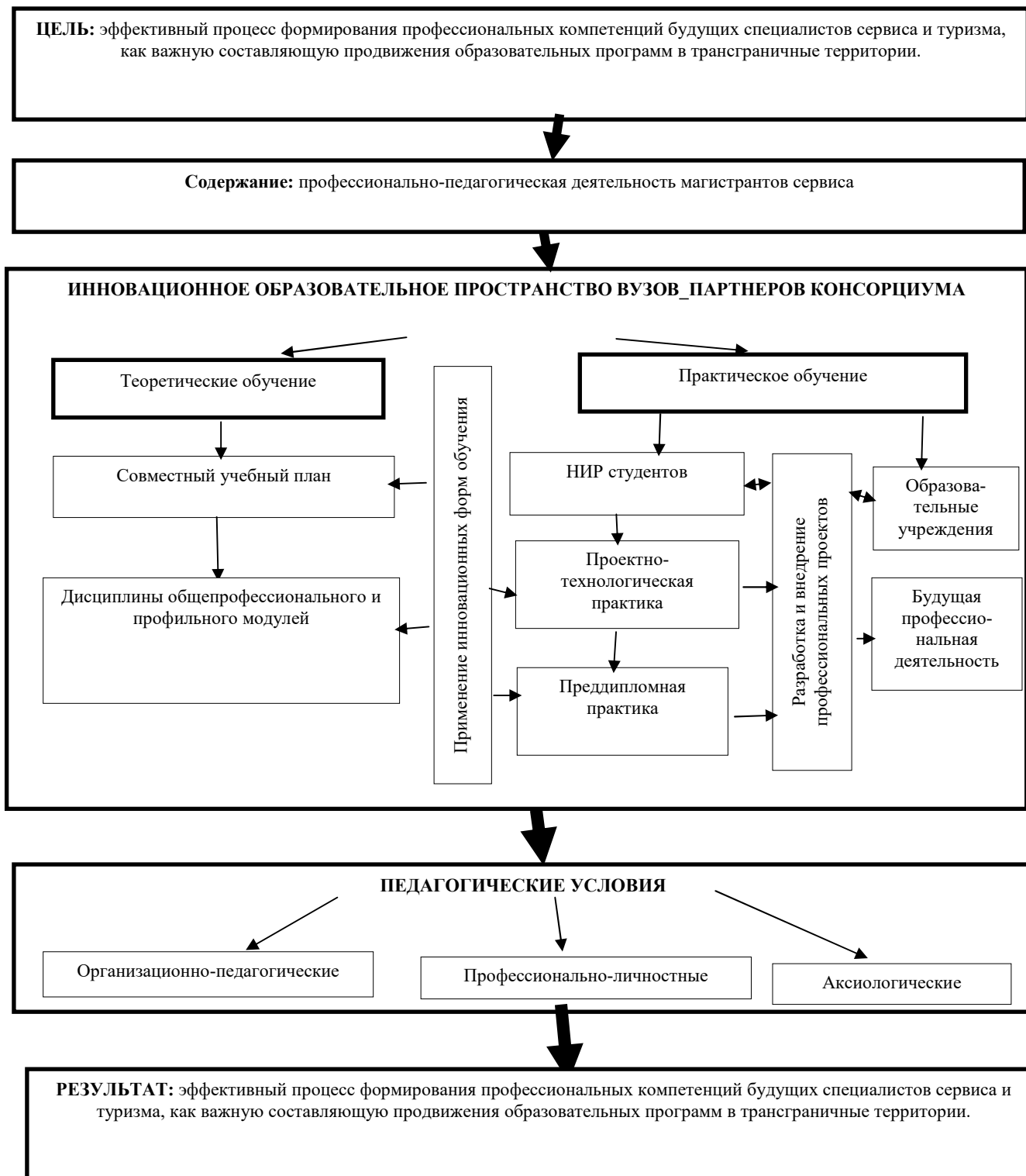


Рисунок 4. Модель формирования профессиональных компетенций студентов направлений подготовки сервиса и туризма при взаимодействии с представителями трансграничных образовательных консорциумов

Рассмотренные компоненты профессиональной подготовки будущих специалистов сферы сервиса и туризма позволили обозначить педагогические условия необходимые для формирования компетенций студентов направлений подготовки сервиса и туризма при взаимодействии с представителями трансграничных образовательных консорциумов.

При организации обучения необходимо использовать активные и интерактивные формы проведения занятий. Одним из результатов является организация практик по заказу организаций партнёров. Реализация программы предполагает сочетание организационно-управленческого и проектного типов профессиональной деятельности.

Выводы. Подводя итог отметим, что модернизация образовательной системы, диктует необходимость подготовки кадров для индустрии туризма, которые обладают необходимыми профессиональными компетенциями т.е. способностью применять знания, умения при работе как в российских, так и зарубежных организациях. В связи с этим особую актуальность приобретает разработка сетевой образовательной программы, направленной на продвижение российского образования в сопредельное государство.

Литература:

1. Бай, Т.В. Внедрение компетентного подхода в профессиональное туристское образование / Т.В. Бай, О.В. Котлярова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2017. – №3.
2. Белецкая, И.А. Теоретико-методологические основы формирования готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов сферы туризма в системе высшего образования / И.А. Белецкая // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №66-4.
3. Биттер, Н.В. Формирование ключевых профессиональных региональных компетенций будущих специалистов сферы туризма и сервиса Алтайского края с точки зрения работодателей / Н.В. Биттер // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 42-46.
4. Бондарь, Е.В. Формирование компетенций специалиста сферы туризма / Е.В. Бондарь, Е.Г. Теличева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – №9.
5. Веретенникова, О.Б. Разработка стратегии образовательного учреждения: методические рекомендации / О.Б. Веретенникова, Н.В. Дрантусова, А.К. Клюев, С.В. Кортов, В.И. Майданик, Л.А. Малышева, Л.Н. Попова // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 4.
6. Кокшарова, Н.М. Ключевые компетенции будущего специалиста в области сервиса и туризма с точки зрения работодателей г. Читы / Н.М. Кокшарова // Наука и образование без границ: материалы III междунар. науч.-практ. конф. 16-27 дек.2007 г. – София: Бял ГРАД-БГ ООД. – 2007. – С. 79-85.
7. Кокшарова, Н.М. Формирование ключевых компетенций будущего специалиста сферы туризма в вузе в ходе изучения естественнонаучных дисциплин: специальность 13.00.08: диссертация на соискание ученой степени кандидата / Н.М. Кокшарова. – Чита. 2010 – 236 с.
8. Лазарев, Г.И. Консорциум вузов сервиса как форма сетевого партнерства / Г.И. Лазарев // Высшее образование в России. – 2010. – №10.
9. Решетникова, К.В. Компетентностная модель обучения магистров в сфере гостеприимства и туризма: опыт формирования научно-исследовательских и аналитических компетенций / К.В. Решетникова, М.Д. Предводителева // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 3 (103). – С. 95-103.
10. Chirikov, I. Russian Universities' «MidB range» Collaboration Strategies: InterB national Higher Education. – 2010. – № 58.

Педагогика

УДК 376.2

магистрант Бондарева Кристина Андреевна

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

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования связной речи детей с ОНР старшего дошкольного возраста. Описываются показатели связной речи при нормативном развитии. Дана характеристика уровней общего недоразвития речи. В статье представлены результаты сравнительного экспериментального исследования уровня развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи и нормативным развитием. Для экспериментального исследования был подобран диагностический инструментарий. Целью экспериментального исследования являлось выявление недостатков связной речи у старших дошкольников с ОНР. В статье описывается ход проведения каждой методики. Для наглядности приведены таблицы с результатами выполнения методик. Авторами отмечена важность формирования связной речи в дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи, выделены основные сложности, с которыми сталкиваются дошкольники, испытывающие трудности в формировании связной речи.

Ключевые слова: связная речь, формирование, развитие, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of coherent speech of children with ONR of senior preschool age. The indicators of coherent speech in normative development are described. The characteristic of the levels of general underdevelopment of speech is given. The article presents the results of a comparative experimental study of the level of development of coherent speech in children with general speech underdevelopment and normative development. Diagnostic tools were selected for the experimental study. The aim of the experimental study was to identify the shortcomings of coherent speech in older preschoolers with ONR. The article describes the progress of each technique. For clarity, tables with the results of the methods are given. The authors noted the importance of the formation of coherent speech at preschool age in children with general speech underdevelopment, highlighted the main difficulties faced by preschoolers experiencing difficulties in the formation of coherent speech.

Key words: coherent speech, formation, development, senior preschoolers, general underdevelopment of speech.

Введение. Дети старшего дошкольного возраста с нормативным развитием способны без труда употреблять в речи различные конструкции сложных предложений и развёрнутые фразы. Дошкольники имеют обширный активный словарь,

они способны изменять слова, в зависимости от рода, числа, падежа. Как раз в старшем дошкольном возрасте до конца формируется звуковой анализ и синтез и чистое произношение звуков.

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с тяжёлыми речевыми нарушениями является актуальной проблемой в дефектологии. Важность данной проблемы связана с тем, что связная речь ребенка-дошкольника обеспечивает свободу общения, а это в свою очередь способствует активному включению ребенка в процесс социальной коммуникации. Также, степень сформированности способностей речевой коммуникации зависит от уровня результативности речевого общения и всего образовательного процесса [1, 6].

Изложение основного материала статьи. Тему связной речи освещали знаменитые логопеды (Т.А. Ткаченко, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичева, В.К. Воробьева и др.), педагоги (Е.А. Флёрина, К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, А.М. Бородич, А.М. Леушина и др.), психологи (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Дети с ОНР отстают во всех структурных аспектах речи; у них ослаблена память, словесно-логическое мышление; присутствуют нарушения в координации движений мелкой, общей, мимической и артикуляционной видах моторики [4, С. 89].

Для первого уровня речевого развития характерно отсутствие связной речи. Средства общения очень ограничены. Основной словарный запас представляет собой некоторое количество плохо произносимых простых слов, звукоподражаний и звуковых комбинаций. Чаще используются жесты указания и яркая мимика [7, С. 143].

На втором уровне у детей возрастает речевая активность. Общение представляет собой применение постоянного словарного запаса, но все же узкого и искаженного. Обозначения предметов, действий и признаков проявляются дифференцированно. На данном уровне иногда появляются элементарные местоимения, союзы и предлоги. Но речевая недостаточность четко видна во всех аспектах. У детей присутствует в предложениях в среднем 2-4 слова. Запас слов улучшен, но все же не дотягивает до возрастной нормы [2, С. 68].

Третий уровень характеризуется частичным лексико-грамматическим и фонетико-фонематическим недоразвитием с наличием у детей развернутой фразовой речи. Имеются сложности с фонематическим восприятием. При относительном умении использовать развернутую речь все же имеются неточности в большом количестве лексических значений [3, С. 105].

Наше исследование предполагало изучение своеобразия формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и последующее целенаправленное ее формирование на основе разработанных логопсихологических тренингов.

Целью экспериментального исследования являлось выявление недостатков связной речи у старших дошкольников с ОНР.

Выборку составили 30 дошкольников от 5-6 лет.

Исследование проводилось на базе: МБДОУ «Детский сад № 3 «Колобок» комбинированного вида, МБДОУ «Детский сад № 114 «Подсолнушек» г. Нижнего Новгорода.

Для достижения задач исследования был подобран диагностический инструментарий, базирующийся на методике обследования связной речи В.П. Глухова.

Для исследования связной речи детей дошкольного возраста мы использовали следующую серию заданий:

1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.
2. Составление предложения по трём картинкам, связанным тематически.
3. Пересказ знакомой сказки.
4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
5. Сочинение рассказа на основе личного опыта.
6. Составление рассказа – описания.

Все задания давались каждому ребёнку индивидуально.

Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.

Детям было предложено несколько картинок: «мальчик поливает цветы», «девочка ловит бабочек», «мальчик ловит рыбу», «девочка катает коляску», «девочка катается на санках». Инструкция звучала следующим образом: «Что нарисовано на картинке? Что он (она) делает?». Ребёнку было необходимо ответить на данный вопрос полной фразой.

У большинства дошкольников с ОНР 3 уровня (53%) данное задание не вызвало трудностей. Оставшаяся часть детей не смогли построить связной фразы, а просто перечисляли всё, что видели, например, «мальчик, цветы, дерево» или называли, что нарисовано на картинке, но не называли само действие («девочка с сочком»).

Что касается дошкольников с нормативным развитием, то данное задание они выполнили на достаточно высоком уровне (87%). У некоторых детей ответ на вопрос инструкции сопровождался небольшим рассказом по картинке.

Составление предложения по трём картинкам, связанным тематически.

Детям были предложены три картинки: девочка, корзинка лес. Им было необходимо составить предложение с использованием всех картинок, например, «Девочка взяла корзинку и пошла в лес за грибами».

У 87% дошкольников с ОНР 3 уровня данное задание вызвало затруднение. Многие дети без помощи не могли составить предложение. Некоторые дети называли все картинки в отдельности. Детям задавались направляющие вопросы, а в некоторых случаях первую часть предложения приходилось озвучивать за ребёнка. Часть детей в предложении использовали только две картинки вместо трёх, например, «девочка гуляет в лесу».

Дошкольники с нормой развития, как и дошкольники с ОНР 3 уровня, тоже не показали высоких результатов в выполнении данного задания. Лишь 33% детей успешно выполнили задание. Некоторые дошкольники также называли отдельные картинки или составляли предложение с использованием двух картинок, но после дополнительного вопроса почти все дети понимали, что от них хотят и воспроизводили правильно оформленное высказывание.

Пересказ знакомой сказки.

Детям для пересказа была дана сказка «Теремок». Текст прочитывался 2 раза, а потом ребёнку давалась инструкция: «Расскажи мне эту сказку».

Дошкольники экспериментальной группы в целом верно передавали содержание сказки «Теремок». Только 40% дошкольников не справились с заданием. В процессе пересказа были отмечены продолжительные паузы, нарушение хронологии, пропуски отдельных моментов.

Лишь 13% детей с нормативным развитием неточно передали сюжет сказки. Остальные дети достаточно подробно и информативно изложили свой пересказ. В некоторых моментах дошкольникам задавались уточняющие вопросы.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Детям были даны четыре последовательно связанные картинки, на которых нарисована спящая бабушка, вязавшая носок и кот, который стал играть с клубком ниток и все их размотал.

У большинства детей с ОНР 3 уровня (53%) возникли сложности с выполнением данного задания. Для получения связного рассказа в некоторых случаях приходилось задавать детям наводящие вопросы, указывать на конкретную

картинку. Иногда дети просто начинали перечислять то, что видят на картинках (бабушка, кот, нитки), но после оказания им помощи, детям удавалось составлять рассказ.

Дети контрольной группы в целом хорошо справились с данным заданием. Дошкольникам оказывалась стимулирующая помощь, после которой дети достаточно точно составили рассказ по серии картинок.

Сочинение рассказа на основе личного опыта.

Детям было необходимо составить рассказ о своём участке в детском саду и сообщить, чем они любят заниматься, во что играть, рассказать о сезонных играх.

53% детей с ОНР справились с данным заданием на низком уровне. Большинство детей просто перечисляют предметы, находящиеся на участке, игры, в которые они играют. Например, «на участке ракета, песочница, забор». Рассказы детей малоинформативны, они содержат в себе недостаточно деталей. Дети в процессе рассказа делали частые паузы.

Большинство детей контрольной группы хорошо справились с данным заданием. Лишь 20% детей не смогли в полной мере справиться с заданием и составить связный рассказ. Дошкольники достаточно информативно рассказывали о прогулках на участке детского сада. Например, «у нас есть веранда, и те, кто наказан там сидят. Когда подумают о своём поведении, их отпускают».

Составление рассказа – описания.

Детям было дано задание – описать знакомый им овощ – помидор. Нужно было рассказать всё, что они знают об этом овоще: цвет, форма, вкус, где растёт, что можно из него приготовить.

В целом, дети с ОНР 3 уровня неплохо справились с заданием. Лишь у 33% возникли трудности с выполнением задания. Часто дошкольникам задавались наводящие и уточняющие вопросы, им было сложно начать рассказ. Некоторые дети не знают где растут помидоры («мы их покупаем в магазине», «они растут на дереве»).

Дети с нормативным развитием в целом успешно справились с заданием, они достаточно информативно дали описание овоща. В некоторых случаях также, как и детям с ОНР, задавались уточняющие и наводящие вопросы.

Таблица 1

Результаты исследования связной речи у детей с нормативным развитием

Имя ребёнка	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	6 задание	Общее кол-во баллов
Арина А.	5	3	4	4	4	4	24
Рита Б.	3	3	3	4	3	4	20
Никита Г.	5	3	3	3	2	3	19
Владислав В.	4	3	3	2	2	3	17
Алиса З.	5	5	2	3	4	3	22
Роман И.	4	3	2	3	3	3	18
Дарья И.	3	3	3	2	4	3	18
Анна К.	4	3	4	3	4	3	21
Юрий К.	5	4	4	2	2	2	19
София Л.	5	5	4	4	3	4	25
Павел М.	5	3	3	3	4	3	21
Олег П.	4	3	3	3	4	3	20
Раиса П.	5	5	3	4	4	3	24
Маша Р.	4	4	3	3	3	3	20
Сергей Т.	4	3	4	2	4	3	20

Таблица 2

Результаты исследования связной речи у детей с ОНР 3 уровня

Имя ребёнка	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	6 задание	Общее кол-во баллов
Лёня М.	5	3	4	3	3	3	21
Алексей Т.	5	3	2	2	3	3	18
Андрей Ю.	5	2	1	3	2	2	15
Виктория З.	2	3	3	1	2	3	14
Анастасия Л.	3	2	3	4	2	2	16
Милана И.	4	4	4	3	3	3	21
Савелий С.	3	4	4	2	3	3	19
Евгений П.	4	2	4	3	3	3	19
Артём К.	2	2	4	2	2	3	15
Тимофей К.	4	3	2	3	2	3	17
Мирослава К.	3	2	2	2	3	2	14
Кирилл М.	4	3	3	3	2	2	17
Елена Н.	3	2	1	1	2	3	12
Михаил П.	4	3	3	2	2	2	16
Назар Р.	3	2	1	2	3	3	14

Выводы. Таким образом, результаты эмпирического исследования позволяют сделать выводы:

1. Испытуемые обладают неудовлетворительным уровнем сформированности фразовой речи. Дети обеих групп в своём большинстве строят фразу грамматически неправильно, испытывают трудности в составлении развернутого предложения.

2. Во время исследования у детей с ОНР возникли трудности при составлении рассказа-описания. Во время составления рассказа дети допускали длительные паузы, путали последовательность изложения.

3. Испытуемые, выполняя задание составление рассказа по серии сюжетных картинок, путали очередность изложения, логичность рассказа.

Обобщая вышесказанное, мы можем сделать вывод, что в дальнейшем обучении и развитии мы будем делать упор на овладении лексическим, семантическим, грамматическим и функциональным содержанием языка и формировании способности использовать эти навыки самостоятельно.

Литература:

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
2. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общ. недоразвитием речи). Кн. для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 111 с.
3. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Акцидент, 1997. – 109 с.
4. Ткаченко Д.А. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи / Д.А. Ткаченко, Ю.И. Родин // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8, № 3. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1118>
5. Тютюева, И.А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И.А. Тютюева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 91-95. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46019.htm>
6. Ушакова, О.С. Развитие речи детей 4-7 лет / О.С. Ушакова // Дошк. воспитание. – 2009. – №1. – С. 59-66.
7. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чирки- на. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с. – (Библиотека логопеда-практика).
8. Харченко, А.А. Особенности развития связной речи в онтогенезе / А.А. Харченко // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития. – 2019. – С. 114-117
9. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: краткий очерк / Д.Б. Эльконин. – Издательство Академии педагогических наук РСФСР. – 1958. – 116 с. – URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=94361>

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры управления повседневной деятельностью подполковник Борщ Александр Алексеевич
ФГКВОУВО «Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ» (г. Новосибирск);
доцент кафедры управления повседневной деятельностью подполковник (запаса) Лысиков Сергей Александрович
ФГКВОУВО «Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ» (г. Новосибирск)

СУЩНОСТНЫЕ, СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВНГ РФ

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые методологические подходы к рассмотрению процесса формирования и выявления структуры ценностных ориентаций курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации, взаимосвязи внутренних нравственных установок с требованиями профессиональной деятельности офицера. Авторы делают вывод о том, что сущностные, содержательные и структурные компоненты формирования ценностных ориентаций курсантов военных институтов, представленные в статье, обладают целостностью и способны отражать основные характеристики целенаправленно организуемого в военном вузе процесса формирования ценностных ориентаций курсантов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, курсанты, офицеры, войска национальной гвардии.

Annotation. This article discusses some methodological approaches to the process of formation and identification of the structure of value orientations of cadets of military institutions of the troops of the National Guard of the Russian Federation, the relationship of internal moral attitudes with the requirements of an officer's professional activity. The authors conclude that the essential, substantive and structural components of the formation of value orientations of cadets of military institutes, presented in the article, have integrity and are able to reflect the main characteristics of the process of forming the value orientations of cadets purposefully organized in a military university.

Key words: value orientations, cadets, officers, National Guard troops.

Введение. Осуществить задачу подготовки офицеров войск национальной гвардии можно лишь в том случае, если направить все свои усилия не только на усвоение курсантами необходимых знаний, приобретение умений и навыков работы с людьми, но и сформировать у них соответствующие ценностные ориентации. Данная мысль давно не вызывает сомнений у учёных [5; 6; 10 и др.].

В то же время установлено, что нормы морали будут осознаваться как внутренняя потребность и как ценность лишь тогда, когда они станут предметом оценки, отбора и принятия их человеком на личностном уровне.

Изложение основного материала статьи. Содержательная часть всего процесса формирования ценностной составляющей у военнослужащих заключается в трансформации, которая обусловлена переходом от ценности общественной в личностную. Переход этот происходит посредством оценки индивида в рамках его личностных взглядов и индивидуальных потребностей. Согласно данному процессу, личность человека составляют исключительно указанные отношения, которые интерпретируются как ценностная социальная система, состоящая из индивидуально обусловленных связей личности и окружающей действительности, сгруппированных по принципу обобщенности.

Согласно подходу В.П. Тугаринова [8, С. 152], ценностное отношение включает в себя два условных этажа. Верхний этаж состоит из категорий познания, практики и оценки, которые объединяются в единое целое, при этом сохраняя различия. Этаж нижний – фундаментальный – подразумевает под собой некую триаду из ценностей, целей и потребностей, которые напрямую происходят из таких значимых сторон человеческой жизни, как биологическая, социальная и психологическая. Этим же путем, от идеологического определения, формулировки и содержательной характеристики

ценностных оснований воспитания будущих офицеров к формированию ценностного отношения к ним, следуют В.Л. Разгонов [5, С. 212], И.И. Савич [6, С. 23], Д.Н. Сальников [7, С. 156-159] и другие авторы, создававшие практические ценностно-ориентированные военно-педагогические системы. В их работах ценностное отношение выступает осознанной, устойчивой и избирательной позицией офицера по отношению к самой военной службе, предметам, процессам, явлениям военно-профессиональной деятельности и, что особенно важно, к себе как ее субъекту.

Исходя из сказанного можно сделать вывод, что ценностное отношение характеризуется свойственным ему содержанием (мировоззренчески-смысловым) и формой (психологическим процессом). Если содержание обусловлено социокультурными рамками и контекстом, то форма – сознанием. При этом ценностное отношение соотносится с такими процессами, как познание, практика и оценка. Качества, которые необходимо оценивать, как правило, объективны и не поддаются субъективизму; но выносимая оценка объекту всегда напрямую зависит от субъекта оценивания.

Определяя сущность ценностных ориентаций, мы исходим из следующих методологических положений:

1. Ценностные ориентации, рассматриваемые в качестве особой духовной составляющей индивида, напрямую соотносятся с познавательными и ценностными базами жизнедеятельности личности. Гносеологические основания проявляются в двух аспектах: ценностные ориентации как отражение достоверных знаний; ценностные ориентации как отражение знаний предположительных, как интуитивное суждение. Аксиологическая составляющая заключается в том, заинтересован ли человек в личностной оценке окружающей его действительности, присутствует ли у него стремление сохранять эти реалии и интегрировать их в собственную жизнь.

2. Важнейшей характеристикой ценностных ориентаций является их нравственный потенциал, т.е. система складывающихся установок, как готовность сознания к восприятию тех или иных явлений.

3. Ценностные ориентации личности представляют собой целостную систему с определенной иерархической структурой и являются качественной характеристикой, т. к. характеризуют личность как объект, обладающий присущими ему специфическими свойствами.

4. Степень развитости ценностных ориентаций характеризуется деятельностью личности, которая проявляется в оценках и отношениях к окружающей действительности. Эта степень зависит от ряда факторов, что позволяет интерпретировать ее как категорию, выступающую результатом действия определенных механизмов.

Для педагогики наибольшую значимость имеет анализ ценностных ориентаций с точки зрения понимания личности как совокупности общественных отношений, а ее психики – как отражения окружающей действительности. В данном контексте содержание этого понятия является одним из основных и многомерных характеристик процесса становления личности в социуме.

Исследования сущности и содержания понятия «ценностные ориентации курсанта» связывают их формирование с целенаправленной педагогической деятельностью, в которой возможно комплексное, организованное и управляемое воздействие на обучаемого, в целях подготовки всесторонней, гармонично развитой личности, а также создания организационно-педагогических условий для формирования ценностных ориентаций.

Специально организованная деятельность, таким образом, выступает условием формирования ценностных ориентаций и атрибутивным свойством процесса. Отсюда следует, что организуемая в военном вузе ценностно-ориентированная деятельность курсантов должна быть направлена не только на изучение и использование ценностей при решении профессиональных задач, но, прежде всего, на их осмысление, принятие во внутренний план личности.

Этим требованиям в наибольшей степени соответствует период обучения в военном вузе, поскольку далее, в процессе офицерской службы, речь уже может идти о преимущественно самостоятельном развитии ценностных ориентаций активным и подготовленным к саморазвитию субъектом.

Профессиональные ценности, являясь результатом исторического развития Российской армии, изначально выступают автономными по отношению к субъекту, однако в процессе их освоения субъект согласует свою деятельность с общими смыслами и нормами деятельности офицерского корпуса, находит в них личный смысл, связанный с результатом и процессом собственной военно-профессиональной деятельности.

Согласны с А.В. Битуевой [2] в том, что понятие ценностной ориентации допустимо больше всего там, где речь идет именно о социальной (в том числе и профессиональной) деятельности.

Формирование социальных ценностей, в частности в теориях В.П. Тугаринова [9, С. 200], обеспечено включением человека в деятельность в составе социальных общностей, а у А.Г. Асмолова [1, С. 528] – в процессе преодоления кризисов, связанных с освоением новых социальных ролей.

Определенный отпечаток на процесс формирования ценностных ориентаций накладывают также особенности возраста курсантов военного вуза, в котором моральное мировоззрение становится устойчивой системой принципов (Л.И. Божович [3, С. 208]).

Одним из новообразований личности являются жизненные планы, требующие осмысления личных целей и смыслов, ранжирование их в определенной системе ценностных координат (И.С. Кон [4, С. 176]).

Учитывая эти три позиции – потребность в освоении новой социальной роли, потребность во вхождении в новую социально-профессиональную группу, а также потребность в принятии жизненных планов занятия, – можно утверждать, что формирование ценностных ориентаций в такой же степени отвечает интересам личности курсанта, как и интересам общества и государства.

Со стороны воспитателей формирование ценностных ориентаций – это процесс включения воспитуемых специальным образом организованную деятельность, в которой ценности выступают инструментальным средством освоения и преобразования себя и окружающей действительности.

Со стороны воспитуемых – это постепенное узнавание ценностей, их освоение и воспитание к ним ценностного отношения (формирование сознания), затем – закрепление ценностей в качестве моральных норм, перевод их в нравственный план, формирование мотивов ценностно-ориентированной деятельности (формирование направленности). В итоге ценностные ориентации личности приобретают возможность выполнять свои регулирующие и мотивирующие функции по отношению к самой деятельности и саморазвитию человека как ее субъекта.

По нашему мнению, подтверждается наличие у процесса формирования ценностных ориентаций некоторых сущностных характеристик:

– связь процесса с деятельностью, которая связана с предметом конкретного исследования, является ведущей. В нашем случае – это военно-профессиональная деятельность и одновременно профессиональная подготовка;

– процессу формирования присуща системность, характеризующая взаимосвязью и взаимным влиянием компонентов этой системы. Изменения одного компонента системы влияют на другие компоненты, что необходимо учитывать и корректировать в ходе реализации образовательного процесса;

– обусловленность единством и балансом внешней предметной деятельности (направленной на изменение предметов и явлений военно-профессиональной деятельности) с опорой на ценности и внутренней предметной деятельности (направленной на изменение себя как субъекта военно-профессиональной деятельности);

– ретрансляция накопленного опыта, ценностей, культуры через содержания образования и педагогических работников старшего поколения;

– возможность управления и коррекции образовательной траектории учащихся.

Как мы уже отмечали выше, что система имеет компонентный состав. В интересах достижения поставленной цели необходимо решить ряд взаимосвязанных компонентов:

1. В рамках организации образовательной деятельности военного вуза:

– по содержательному компоненту (включение в образовательный процесс дисциплинами, наполненных ценностным содержанием (профессиональными ценностями офицерского корпуса);

– по организационному компоненту (организация обучения с учетом принципов аксиологического подхода к профессиональной подготовке; реализация в образовательном процессе организационных форм и методов профессиональной подготовки; реализация в образовательном процессе педагогических условий формирования ценностных ориентаций);

– по ресурсному компоненту (реализация программы по формированию ценностных ориентаций курсантов будет эффективнее если она будет осуществляться соответствующим, компетентным кадровым ресурсом (профессорско-преподавательский состав, командиры подразделений, управленческий состав военного института; если в образовательной среде военного вуза будут все необходимые для реализации образовательных программ материальные, методические и информационные ресурсы).

2. По педагогическому контролю профессорско-преподавательского состава и командиров подразделений:

– по оценочному компоненту (процесс формирования ценностных ориентаций будет эффективным если будут сформулированы конкретные критерии и показатели оценки сформированности данного качества);

– по результативному компоненту (об эффективности работы по формированию ценностных ориентаций у курсантов военных институтов возможно судить по уровню проявления у них ценностных ориентаций в профессиональной деятельности и профессиональном развитии, которые могут определяться оптимальный, допустимый, не допустимый).

Выводы. Сущностные, содержательные и структурные компоненты формирования ценностных ориентаций курсантов военных институтов, представленные в статье, обладают целостностью и способны отражать основные характеристики целенаправленно организуемого в военном вузе процесса формирования ценностных ориентаций курсантов.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Академия, Смысл. – 2007. – С. 528.

2. Битуева, А.В. Особенности структурного строения ценностных ориентаций [Электронный ресурс] / А.В. Битуева // Кредо. – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/184/52/> (дата обращения 16.04.2022).

3. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Международная педагогическая академия. – 1995. – С. 208.

4. Кон, И.С. Психология юношеского возраста / И.С. Кон. – М.: Просвещение. – 1979. – С. 176.

5. Разгонов, В.Л. Ценностные ориентиры профессионального воспитания курсантов в учебно-воспитательном процессе военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Разгонов Виталий Леонидович. – Омск, 2016. – С. 212.

6. Савич, И.И. Формирование ценностного отношения курсантов военно-учебных заведений к педагогической деятельности офицера : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Савич Игорь Иванович. – Екатеринбург, 2006. – С. 23.

7. Сальников, Д.Н. Педагогическая модель воспитания ценностного отношения к военной службе у студентов факультета военного обучения / Д.Н. Сальников. Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 9. – С. 156-159.

8. Тугаринов, В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1960. – С. 152.

9. Тугаринов, В.П. Философия сознания / В.П. Тугаринов. – М.: Мысль, 1971. – С. 200.

10. Штаб, О.Н. Формирование профессионально-ценностных ориентаций курсантов юридического института МВД России: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. / Штаб Оксана Николаевна. – Барнаул, 2006. – 210 с.

Педагогика

УДК 378.2

доктор филологических наук, доцент Бугаева Ирина Владимировна

Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (г. Москва);

старший преподаватель Перова Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Чистогорова Ольга Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ РЕЦЕНЗИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

Аннотация. Чтение публицистических текстов играет большую роль в усвоении иностранного языка, что объясняется их большим потенциалом для развития таких умений обучающихся, как анализ, обобщение информации, ее аргументация, критическое мышление и т.д. Будучи видом речевой деятельности чтение обладает эффективным потенциалом для развития личности обучающегося. В ходе чтения осуществляется знакомство с различным культурологическим, страноведческим или специальным содержанием. В методике обучения иностранным языкам исследователи выделяют конкретные виды чтения. Эти виды развиваются с помощью специальных упражнений. Методисты выделяют также несколько этапов при работе над чтением – предтекстовый, текстовый и послетекстовый. В статье текст описывается как важный источник формирования лексико-грамматических и фонетических навыков обучающихся. Он отражает особенности лексико-грамматической организации иностранного языка в целом, а также показывает специфику функционирования отдельных языковых единиц. Эффективность работы над аутентичным публицистическим текстом на занятиях по иностранному языку связана с учетом комплекса особенностей. Это зависит во многом от базовых особенностей соответствующего функционального стиля и от специфических особенностей конкретного жанра. Функционально-стилистическая специфика проявляется в отборе,

комбинировании и частотном использовании стилистических, экспрессивных, оценочных элементов. Целью статьи является изучение оценочного потенциала современных художественных рецензий на английском языке из аутентичных изданий. В статье предложена разработанная авторами система упражнений для обучения изучающему виду чтения студентов вуза. Система упражнений учитывает композиционные особенности, жанровую специфику, функциональные возможности, лексико-грамматические и стилистические средства оформления художественных рецензий. В статье установлено, что в результате использования системы упражнений создаются условия для аргументированных ответов, мнений, дискуссий в рамках обсуждаемых вопросов, комплекс упражнений будет способствовать более эффективному обучению английскому языку.

Ключевые слова: иностранный язык, публицистический текст, художественная рецензия, виды чтения, изучающее чтение, оценка.

Annotation. Reading journalistic texts plays a big role in mastering a foreign language, which is explained by their great potential for the development of such skills of students as analysis, generalization of information, its argumentation, critical thinking, etc. As a type of speech activity, reading has an effective potential for the development of the student's personality. In the course of reading, acquaintance with various cultural, regional or special content is carried out. In the methodology of teaching foreign languages, researchers identify specific types of reading. These types are developed with the help of special exercises. Methodists also distinguish several stages when working on reading - pre-text, text and post-text. The article describes the text as an important source for the formation of students' lexico-grammatical and phonetic skills. It reflects the features of the lexical and grammatical organization of a foreign language as a whole, and also shows the specifics of the functioning of individual language units. The effectiveness of work on an authentic journalistic text in a foreign language class is associated with taking into account a complex of features. It depends largely on the basic features of the corresponding functional style and on the specific features of a particular genre. Functional and stylistic specificity is manifested in the selection, combination and frequent use of stylistic, expressive, evaluative elements. The purpose of the article is to study the evaluative potential of modern art reviews in English from authentic publications. The article proposes a system of exercises developed by the authors for teaching the studying type of reading to university students. The system of exercises takes into account compositional features, genre specifics, functionality, lexical, grammatical and stylistic means of designing art reviews. The article found that as a result of using a system of exercises, conditions are created for reasoned answers, opinions, discussions within the framework of the issues under discussion, a set of exercises will contribute to more effective teaching of the English language.

Key words: foreign language, nonfiction text, art review, types of reading, reading for detail, evaluation.

Введение. Чтение как один из видов речевой деятельности несет в себе большой потенциал для всестороннего развития личности обучающегося: происходит знакомство с различным культурологическим, страноведческим или специальным содержанием. В методике обучения иностранным языкам отечественные и зарубежные исследователи определяют конкретные виды чтения, развиваемые с помощью специальных упражнений на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах [3; 5; 6]. Прямую связь с процессом чтения на занятиях по иностранному языку имеет текст, представляющий собой важную дидактическую единицу. Одним из главных источников аутентичной информации становятся публицистические тексты, обладающие рядом других особенностей. К ним мы можем отнести, например, использование стилистических, экспрессивных и других элементов в содержании.

Потенциал текста исследуется не только с лингвистической точки зрения, но и методической: в процессе обучения иностранным языкам. Текст становится важным источником формирования лексико-грамматических и фонетических навыков обучающихся, отражает особенности лексико-грамматической организации иностранного языка, а также показывает специфику функционирования отдельных языковых единиц. Чтение публицистических текстов играет большую роль в усвоении иностранного языка, что объясняется их большим потенциалом для развития таких умений обучающихся, как анализ, обобщение информации, ее аргументация, критическое мышление и т.д. Организация эффективной работы над публицистическим текстом связана с учетом особенностей, определяемых соответствующим функциональным стилем: использованием стилистических, экспрессивных, оценочных элементов. Целью статьи является изучение оценочного потенциала современных художественных рецензий на английском языке из аутентичных изданий, а также разработка системы упражнений для обучения изучающему виду чтения.

Изложение основного материала статьи. Текст играет важную роль в процессе преподавания иностранного языка, обращение методистов к тексту объясняется тем, что он является образцом реального использования языковых единиц в речи, он отражает особенности лексико-грамматической организации иностранного языка, показывает специфику функционирования отдельных языковых единиц, становится важным источником формирования лексических, грамматических, фонетических и ритмико-интонационных навыков студентов при изучении иностранного языка. Отметим потенциал текста как дидактической единицы и выделим его особенности: отражение реалий иноязычной культуры; создание условий для говорения на иностранном языке и выражения собственного мнения; применение различных форм взаимодействия между студентами в ходе работы над ним; использование текста как источника аутентичных материалов; развитие мотивации студентов на занятиях в силу различной тематической направленности и т.д.

В процессе чтения иноязычного текста определяют также уровни его понимания. На первом уровне происходит распознавание отдельных предметов и явлений, о которых сообщается в тексте. На втором и третьем уровнях характеризуются связи между данными предметами и явлениями посредством грамматики языка. Четвертый уровень предполагает понимание общего содержания текста, а пятый уровень будет отличаться от предыдущего достаточно полным и точным пониманием содержания представленного иноязычного текста. Шестой и седьмой уровни становятся возможными при восприятии художественного текста в момент проникновения в эмоционально-оценочный и побудительно-волевой планы текста [2, С. 136-139].

Традиционно выделяют три этапа работы при чтении иноязычного текста: *предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы*. Охарактеризуем кратко каждый из них:

– на *предтекстовом этапе* осуществляется работа по снятию языковых, социокультурных трудностей, развивается языковая и контекстуальная догадка, происходит включение знаний из личного опыта обучающихся в момент смыслового прогнозирования содержания текста;

– *текстовый этап*, в свою очередь, нацелен на решение конкретной коммуникативной задачи с достижением определенной степени понимания содержания текста;

– на *послетекстовом этапе* продолжается осмысление текста. Здесь речь может идти об извлечении, например, информации имплицитного характера, замысла автора или формировании собственного отношения к описываемой проблеме. Важно отметить, что каждый из обозначенных этапов реализуется через конкретные упражнения, обеспечивающие поэтапную эффективную работу над иноязычным текстом. Близкую характеристику рассматриваемых этапов мы также можем обнаружить и в современных зарубежных исследованиях, где разница между этапами выявляется

на уровне терминологических описаний: стратегии перед непосредственным чтением (служат для активизации предыдущих знаний и формулирования ожиданий от текста); стратегии при чтении (служат для понимания отдельных слов, предложений и абзацев, а также для распознавания центральных утверждений (подтем, макропредложений) текста); стратегии после прочтения (служат для понимания структуры текста / тематического развития темы, а также для (критического) осмысления или оценки текста [9, С. 16-17].

Рассмотрим также распространенные модели чтения иноязычного текста: «снизу-вверх», «сверху-вниз», «интерактивное чтение» [4, С. 166]. Главной особенностью первой модели становится процесс декодирования информации «снизу»: графемы – слова – предложения – сверхфразовые единства – понимание текста в целом. Вторая модель чтения предполагает нисходящий характер восприятия информации: общее представление о тексте – гипотезы по содержанию текста – подтверждение или опровержение гипотез. При этом интерактивная модель представляет собой синтез особенностей первого и второго подходов. Восприятие информации становится возможным благодаря способности читателя понимать значения слов в тексте, а также прогнозировать возможное его содержание, используя свой предшествующий опыт. В зарубежных исследованиях также предлагаются описания этапов каждого подхода. Работа над тем или иным иноязычным текстом может быть связана с включением определенного вида чтения, например, Е.Н. Соловова выделяет *аналитическое, изучающее, просмотровое, поисковое, ознакомительное* и др. виды чтения [8, С. 157].

Приведенный ниже дидактизированный аутентичный текст художественной рецензии может быть использован при обучении изучающему виду чтения в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи (английский язык)». Оптимальной представляется работа с приведенными дидактическими материалами в рамках следующих тем: «Электронные СМИ», «Пресса», когда у студентов развита способность к критическому мышлению [7]. Применение предлагаемых заданий способствует формированию у обучающихся языковой компетенции, а также в значительной мере социокультурной компетенции [3, С. 24]. Эти упражнения могут также эффективно использоваться при электронном дистанционном обучении [1, С. 62].

Разработанная система упражнений была создана на материале англоязычного текста рецензии «Radical Acts of Love by Janie Brown review – making sense of the end of life», опубликованной в британском издании «The Guardian», автором статьи является Том Ласан [10].

Radical Acts of Love by Janie Brown review – making sense of the end of life

I had never seen a dying woman dance before,” Janie Brown writes in *Radical Acts of Love* – a book about her conversations and interactions with terminal cancer patients as an oncology nurse and counsellor. At a **retreat** – organised and led by Brown – where people with terminal cancer prepare themselves “to die with peace and acceptance”, this woman dances: “her large belly full of cancer and her laboured breathing didn’t seem to impede the ease and grace with which she swayed,” Brown writes. This story is one of 20 featured in the book, each of which centres on a different person’s unique **experience** of dying. Some of these people struggle with a fear of death, some are worried not for themselves but for the loved ones they will leave behind; others are consumed by regret, or rage, at what life has thrown at them, or the choices they have made. “Preparing for death is a **radical act** of love for ourselves, and for those close to us who live on after we’re gone,” Brown writes.

The subject of dying has been in the spotlight this year, most notably in *Dear Life*, the memoir by palliative care doctor Rachel Clarke and *Death Is But a Dream* by hospice doctor Christopher Kerr. As a counsellor, Brown’s perspective is different. She tells of a woman unable as a child to attend her mother’s funeral who recreates the event during one retreat; the other attendees mourn with her. “I have a hole in my soul,” says Bella, another retreat attendee.

Rediger does not tell any stories about people who became ill, avoided stress, embraced love – and still died anyway.

Brown’s writing can be elegant and powerful, though platitudes too often take the place of her own voice – even in a book that includes so many unique stories about death. And the experiences written about are sometimes made uniform and impersonal by an overtly spiritual tone. Yet in *Radical Acts of Love* people heal, make amends and discover new sides to themselves – in short, they become more alive – months, or even weeks, before death. The book **reframes** what it means **to heal**, which we usually associate with **recovery** and, therefore, the **continuation** of life. “We know how to die, just as we knew how to come into this world,” Brown writes. “We also know how to heal, and to settle our lives as best we can, before we die.

1) **Pre-reading assignments:**

1. Read the title of the article. What is this text about? State the main theme. Submit your title and subtitle.
2. Read the key words below. What do you think the article will be about?

Key words: make amend, recover, discover new sides to themselves, continuation of life.

3. What word of the title can it be established that we are talking about the dying people? What other options can you suggest?

2) **Reading assignments:**

1. Read the text. Were your presuppositions regarding the content of the article correct? Why didn't your expectations come true? What linguistic means prevented this?
2. Is the topic expressed in the title of the text? Why do you think so? Prove your opinion. What other header options are possible?
3. Find in the text words / word combinations that author uses to characterize the author’s style of writing the book, an individual assessment of the hero, events, objects.
4. List the topics of the problems raised in the text. Group them, highlight the main and secondary.
5. Try to understand the underlined and highlighted words. Check in the dictionary. Explain the meaning of the highlighted language units. What do they bring to the text? What would the text be like without the highlighted words?

3) **Post-reading assignments**

1. Make a list of questions to the review. Express your opinion on what you’ve read. Provide additional information known to you.
2. Find key words of the review, explain their meaning? Why do you think these words are key words?
3. Write down 5 words / phrases / figures of speech that you find the most interesting. Provide their definitions and use in the sentences of your own. Are they evaluative? Positive or negative?
4. Explain the main idea of the text in your own words. Use the evaluation tools chosen by the author to evaluate the characters and events.
5. Summarize information from the text in a scheme using key words and lexis from the review.

Выводы. Разработанная система упражнений способствует проникновению в смысл содержания текста рецензии через глубокий анализ. Условия для анализа создаются уже на предтекстовом этапе, где развивается мотив чтения через прогнозирование содержания. Безусловно, одной из задач, выполняемых на данном этапе, является снятие трудностей, связанных с использованием как новых лексических единиц, так и оценочных средств. Далее, условия развития изучающего вида чтения закрепляются на текстовом этапе при первом и вторичном прочтениях текста, где работа над образными средствами позволяет углубиться в передаваемый смысл. На данном этапе обучающийся может ответить на вопрос,

например, о намерениях автора в случае использования того или иного оценочного средства или самостоятельно осуществить интерпретацию всего текста. На послетекстовом этапе работа над содержанием рецензии продолжается. Здесь создаются условия для аргументированных ответов, мнений, дискуссий в рамках обсуждаемых вопросов. Все это позволяет утверждать, что разработанная система упражнений будет способствовать более эффективному обучению английскому языку.

Литература:

1. Гусева, Л.В. Вынужденная дигитализация языкового образования: проблемы освоения иностранного языка в электронной среде / Л.В. Гусева, Е.В. Плисов // Вестник Московского университета. – Сер. 20: Педагогическое образование. – 2020. – №4. – С. 61-70.
2. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
3. Клюева, М.И. Современные подходы к обучению иностранным языкам / М.И. Клюева. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2021. – 86 с.
4. Мильруд, Р.П. Методика преподавания английского языка / Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2005. – 253 с.
5. Плисов, Е.В. Использование публицистических текстов на уроках английского языка в старших классах / Е.В. Плисов, Е.В. Наумова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – С. 283-285.
6. Плисов, Е.В. Использование художественных рецензий при обучении чтению на занятиях по английскому языку / А.В. Ворохов, С.А. Ларюшкин // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-2. – С. 222-225.
7. Серебровская, Н.Е. Становление субъектности школьников на пути их профессионального самоопределения: коллаборация школы и вуза / Н.Е. Серебровская, И.С. Кочергина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №3. – С. 12.
8. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
9. Initiative zur Lesekompetenzförderung in allen Fächern mit dem Schwerpunkt Lesestrategien / M. Leubner, H. Clauß, C. Franke, M. Metscher. – Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), 2010. – 41 S.
10. Lathan, T. Radical Acts of Love by Janie Brown review – making sense of the end of life / T. Lathan // The Guardian. – 2020. – URL: <https://www.theguardian.com/books/2020/mar/21/radical-acts-of-love-review-by-tom-lathan-review> (дата обращения: 20.03.2022).

Педагогика

УДК 387.61

кандидат филологических наук Бунеева Елена Васильевна

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия им. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж),

Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

ЛИТЕРАТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. Данное исследование посвящено рассмотрению места и роли литературно-педагогического наследия в современной системе гуманитарного образования в контексте русского мира. Литературное наследие предлагается трактовать в русле культурно-образовательной среды. Актуальность работы обусловлена глубинным кризисом гуманитарного образования в современном обществе, вызванным, в том числе забвением литературно-педагогического наследия на региональном и федеральном уровне, в системе школьного и вузовского образования. Цель статьи – обозначить пути выхода из сложившегося кризиса при опоре на русскую классическую литературу как педагогический источник. Для достижения данной цели использовались описательный и сравнительно-исторический методы. В качестве одного из путей выхода из сложившегося кризиса предлагается создать единую гуманитарную педагогическую парадигму учебных дисциплин гуманитарного профиля, в рамках которой обеспечить их взаимодействие в процессе образовательной и воспитательной деятельности в общеобразовательных организациях и организациях высшего профессионального образования. В работе дается определение литературно-педагогическому наследию, раскрывается понятие «классическая литература». Определяется роль русской классической литературы как основы самосохранения нации. В статье рассматриваются актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в школе и вузе. Данным дисциплинам отводится роль мощнейшего средства консолидации многонационального российского народа, его исторической и генетической скрепы.

Ключевые слова: литературно-педагогическое наследие, классическая литература, культурно-образовательная среда, гуманитарное образование, русский язык.

Annotation. This study is devoted to the consideration of the place and role of literary and pedagogical heritage in the modern system of humanities education in the context of the Russian world. The literary heritage is proposed to be interpreted in line with the cultural and educational environment. The relevance of the work is due to the deep crisis of humanitarian education in modern society, caused, among other things, by the oblivion of literary and pedagogical heritage at the regional and federal levels, in the system of school and university education. The purpose of the article is to identify ways out of the current crisis by relying on Russian classical literature as a pedagogical source. Descriptive and comparative-historical methods were used to achieve this goal. As one of the ways out of the current crisis, it is proposed to create a unified humanitarian pedagogical paradigm of humanitarian disciplines, within which to ensure their interaction in the process of educational and educational activities in general education organizations and organizations of higher professional education. The paper defines the literary and pedagogical heritage, reveals the concept of "classical literature". It is proposed to perceive it as the basis for the self-preservation of the nation. The article discusses the current problems of teaching Russian language and literature at school and university. They are given the role of the most powerful means of consolidating the multinational Russian people, its historical and genetic bond.

Key words: literary and pedagogical heritage, classical literature, cultural environment, humanitarian education, Russian language

Введение. Выбранная тема обязывает нас уточнить, что мы понимаем под литературно-педагогическим наследием. Если историко-культурное наследие современная научная мысль предлагает понимать как «современную востребованность любого исторического прошлого» [8, С. 14], с целью извлечения «педагогического урока», то литературно-педагогическое наследие в контексте русского мира – это современная востребованность классической литературы, за которой стоит жизненный и творческий опыт литературных гениев России. При этом важно понимать наследие в первую очередь как «явление духовной жизни». Именно это определение стоит на первом месте в толковом словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. И лишь в след за ним – «быта, уклада, унаследованное, воспринятое от прежних поколений, от предшественников» [9, С. 385].

Что мы вкладываем в само понятие «классическая литература»? Какую литературу называем классической? Классическая литература – это литература, которая не нарушает духовный нравственный закон, Богом заложенный в каждого человека при рождении, соблюдение которого и отличает последнего от животного. Нарушение Богом данного закона, пренебрежение им непременно приводит к гибели и истреблению целых империй и народов. История, в том числе и новейшая, знает немало тому подобных примеров.

Где же записан этот закон? Конечно, в Библии, в Евангелии в первую очередь. Русская классическая литература пронизана евангельскими мотивами настолько, что смогла воспитать в православном духе не одно поколение советских людей, при формально атеистической идеологии того времени. Не партийные предписания, не переписанная история, доступная советским гражданам, а именно классическое искусство (литература как его ядро), в противовес массовой культуре, заказному «искусству» того времени, помогало людям советской эпохи находить ответы на вечные вопросы бытия, постигать нравственный закон через христианские заповеди, запечатленные в великих произведениях, формировать высокие идеалы в жизни и неуклонно следовать им. Подобная антигеизма имеет место быть, если классическое искусство понимать как искусство настоящее, которое «не удаляется от истины бытия, а приближается к ней», а массовую культуру как «протез, искусственное приспособление к трудным условиям эмпирического бытия» [14, С. 62].

Изложение основного материала статьи. Чем дальше по времени стоит от нас первоисточник, тем интереснее расшифровывать и важнее расшифровать те коды, которые заложены автором в произведении, вернее будет сказать – *завещаны* писателем грядущим поколениям. Более глубоко проникновению в текст, безусловно, способствует общность бытийной платформы писателя и читателя. «Бытие» и «быт» не просто однокоренные слова, но и взаимосвязанные понятия. Князь Сергей Волконский, по праву считающийся последним носителем чистого русского языка в его литературной форме, в предисловии к своей книге «Быт и бытие», посвященной Марине Цветаевой, пишет поэту уже из эмиграции: «Однажды Вы мне написали, что нравится Вам, как я быстро от неприятных вопросов быта перехожу к сверхжизненным вопросам бытия. И тут же я подумал, какое было бы красивое заглавие – «Быт и бытие» [3, С. 12]. С. Волконский с присущей ему тонкостью и поистине аристократичной деликатностью позволяет читателю заметить, как, тесно переплетаясь в сознании человека, два этих понятия, в своем взаимодействии при видимом противоречии, формируют и трансформируют само это сознание.

Наследие как культурное и историческое *бытие* народа находится в тесной взаимосвязи с *бытом* и *укладом* – жизнеустройством предков. Если Отчий край для автора является Отчим и для читателя, то точек соприкосновения, даже на генетическом бессознательном уровне, будет гораздо больше. Недаром же организованы литературные музеи, куда стремятся все исследователи жизни и творчества писателей – литературоведы, критики, да и просто вдумчивые читатели, погруженные в творчество того или иного автора. Каждый, кто хоть раз побывал в с. Константиново, лучше понял С.А. Есенина, так как погрузился в этнографическую, природную среду, которая стала питательной для формирования великого русского поэта. Лермонтоведы стремятся в Тарханы, почитатели творчества Л.Н. Толстого – в Ясную Поляну, поклонники творчества Ф.М. Достоевского бродят по Санкт-Петербургу дорогами его героев. Литературная география России поистине необъятна, как и сама страна. Если говорить о Воронежском крае, то здесь уместным будет вспомнить имена признанных классиков, таких как А.В. Кольцов, Д.В. Веневитинов, И.С. Никитин, И.А. Бунин, А.П. Платонов, А.В. Жигулин, А.Т. Прасолов, Н.А. Задонский и др. Воронежский край как культурно-образовательная среда породила, взрастила этих гениев слова и сделала их своей неотъемлемой частью.

Если мы говорим о преподавании литературы в школе, то подвести обучаемых к восприятию этой среды и есть важнейшая задача педагога. Размышляя в этом направлении, К.Д. Ушинский отмечает: «так например, прежде чем вы прочтете детям какую-нибудь песню Кольцова, в которой рисуется та или другая сторона нашей народной жизни, побеседуйте с ними об этой стороне и побеседуйте так, чтобы песня Кольцова была поэтическим результатом вашей беседы», с другой стороны – «на каждое такое произведение мы должны смотреть как на окно, через которое можем показать детям ту или другую сторону народной жизни» [13, С. 14].

Трудно переоценить значение материалов по литературному краеведению, которые, на наш взгляд, так или иначе должны быть включены учителями и преподавателями в во все учебные дисциплины гуманитарного профиля, а те в свою очередь должны, теснейшим образом взаимодействовать, переплетаться между собой, раскрывать содержание друг друга, представлять *единую гуманитарную педагогическую парадигму*, вписанную в культурно-образовательную среду Отчего края. Наиболее емкое, на наш взгляд, определение последнему понятию дает заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор Воронежского государственного педагогического университета Е.П. Белозерцев: «Культурно-образовательная среда – носитель богатой, разнообразной, в том числе противоречивой, информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание. В таком понимании среда предстает в виде некой лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека...» [1, С. 199].

Отношение к наследию (в данном случае литературному) как к педагогическому источнику «позволяет это наследие «оживить», актуализировать, включить в нашу повседневность, поняв и оценив полноту осуществляемых в нем процессов» [8, С. 15]. Классическая литература сегодня становится духовным завещанием гениев потомкам, пренебрегать которым значит обкрадывать себя и обрекать на вымирание, сначала духовное, а затем и физическое.

В вузовской системе образования полный курс литературы остался разве что на филологическом факультете, и это при стремительном сокращении бюджетных мест: так, в 2021 году поступить в магистратуру на бюджетной основе в ВГУ получили возможность только 6 человек, проживающих в миллионном г. Воронеже, по праву считающимся студенческим. Технические вузы, в том числе и военные, уже достаточно давно отказались от литературы (или им отказали в праве на ее изучение?). «В то время как буквально несколько десятилетий назад (в советский период) будущие офицеры знакомились не только с русской, но и с зарубежной литературой наравне с историей, философией и другими дисциплинами общеобразовательного профиля без ущерба специальным дисциплинам» [2, С. 127]. Сейчас из вузовской образовательной

программы постепенно вымывается и курс русского языка, представленный теперь номинальным количеством часов. При том, что еще в позапрошлом веке (в 1864 году) великий русский педагог К.Д. Ушинский в своей книге «Родное слово», книге, ставшей программной и подарившей автору славу народного педагога, говорит о национальном языке, как о мощнейшем средстве консолидации народа, исторической и генетической скрепе, важнейшем факторе государственного суверенитета и национальной безопасности: «Каждое слово языка, каждая его форма, каждое выражение есть результат мысли и чувства человека, через которые отразилась в слове природа страны и история народа <...> в которых сложились все результаты духовной жизни народа. <...> Когда исчезает народный язык – народа нет более!» [13, С. 13].

Российский литературовед, прозаик, доктор филологических наук, ректор Литературного института имени А.М. Горького (2006–2014) Б.Н. Тарасов в одном из интервью «Российской газете» дает очень емкое определение классике, в контексте разговора о преподавании литературы в школе: «Классика – это *основа самосохранения нации* в ситуации, когда массовая культура заполняет сознание не только учащихся, но и педагогов» [11] (*курсив* – Е.Б.). Наверное, никогда в истории нашей страны, да и в мировой истории, не побойсь преувеличения, массовая культура не находилась в таком плачевном состоянии. Еще 35–40 лет назад трудно было поверить в то, что пророчество О. Хаксли, сделанное в первой половине XX века, воплотится в жизнь так скоро, что нам «посчастливилось» жить в «дивном новом мире», а кому-то и поучаствовать в его утверждении в качестве новой реальности: в мире, где размыты границы нравственности и морали, где невежество, безвкусица, демонстрация собственной необразованности становится точкой зрения и позицией, порок ищет защиты на законодательном уровне и в ряде европейских государств и американских штатов уже нашел, в мире, если не господства, то явного присутствия псевдообразования, псевдовоспитания, псевдорелигии, псевдоискусства.

Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века, говорит об осознании мировым научным сообществом глубинного кризиса гуманитарного направления в современном обществе, и видит выход в воспитании человека, способного «воспринимать более глубокие аспекты нравственности и духовности» [4]. Классическая литература как педагогический источник в полной мере способна с этой задачей справиться, если современная система гуманитарного образования будет способна ее в этом качестве осознать.

Парадокс заключается в том, что классической литературе как «основе самосохранения нации» в 11 классе школьной программой отведено 3 часа в неделю – это немногим больше, чем предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» и ровно столько же, сколько физическому воспитанию. Таким образом, резкое сокращение часов по литературе и другим гуманитарным дисциплинам происходит именно тогда, когда молодые люди достигают возраста 17–18 лет – возраста, когда активное физическое формирование уходит на второй план, уступая ведущее место формированию духовному: когда человек из фазы духовного импринтинга, вступает в фазу первого сознательного духовного поиска. Активно замещая гуманитарную образовательную среду технократической, в попытке взрастить научно-технического специалиста-акселерата, мы катастрофически мало внимания уделяем становлению духовного облика формирующейся в процессе образования личности. Отсюда происходит изменение вектора студенческой ментальности от усвоения, поиска, переосмысления, эвристического подхода к получению знания, в сторону его примитивного потребления.

Г.Ф. Ковалев, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой славянской филологии Воронежского государственного университета, не без сожаления констатирует: «Специфика нашего времени состоит в том, что ученики перестали читать литературу, да и вообще читать (гораздо легче и увлекательнее – телевизионная жвачка)» [6, С. 3]. Сегодня к аудитории телезрителей добавилась многомиллионная аудитория интернет-пользователей, в числе которых школьники и младшие школьники, зачастую бесконтрольно пользующиеся ресурсом, так что гул «аплодисментов» становится поистине оглушительным, и сквозь него все тише звучит голос классического искусства, литературы в том числе.

Конечно, есть претензии и к самому преподаванию предмета «литература» в школе, и зачастую они обоснованы.

В.Ф. Тендряков не только известный советский писатель, автор повестей о духовно-нравственных проблемах современной ему жизни, но и педагог, дает следующий ответ: «Надо детей учить любить литературу. <...> Да, нужно учить тому, что нравится, а не учить филологическим шаблонам. <...> Нужно прививать вкус к литературе. А вкус не может развиваться без размышлений о литературном произведении. Кроме того, произведение нужно преподносить так, чтобы оно вызвало не просто какие-то отвлеченные сухие мысли, а мысли эмоциональные, чтобы чувства воспитывались» [12, С. 60–61]. Не об этом ли говорил педагогу-словеснику К.Д. Ушинский больше 150 лет назад в вышеупомянутой работе, не потерявшей своей актуальности и сегодня? «Если вы хотите сделать дитя негодяем, то приучите его с детства повторять всевозможные нравственные сентенции, и потом они не будут уже производить на него никакого влияния. <...> То литературное произведение нравственно, которое заставляет дитя полюбить нравственный поступок, нравственное чувство, нравственную мысль, выраженные в этом произведении. Кроме того, всякое искреннее наслаждение изящным есть уже само по себе источник нравственного чувства. Сухая сентенция несколько не поможет делу, но, напротив, только повредит ему» [13, С. 16]. Значит, задача педагога – подготовить почву для восприятия литературного материала, сформировать необходимую базу культурных, исторических знаний и языковых навыков у обучаемых, поставить правильные вопросы к тексту и не предвосхищать ответы на них, стимулировать детей к размышлению, рассуждению, рефлексии при погружении в художественную среду произведения.

В.Ф. Тендряков, размышляя об «эмоциональном мышлении» в контексте изучения художественной литературы в школе в конце 80-х годов XX века, как бы предвосхищает американского социального психолога Питера Саловеса – 23 президента Йельского университета, члена Американской академии наук и искусств, который лишь в 1990 году вводит в научный оборот термин «эмоциональный интеллект» («emotional intelligence») [17, С. 185], столь востребованный в научной, а в последнее время и в научно-популярной среде. А «воспитание чувств», к которому тут же призывает писатель, можно считать одной из важнейших задач гуманитарного образования сегодня и всегда. Задача созвучная одноименному роману Гюстава Флобера, в котором он, по словам самого автора, попытался «слить воедино» два взгляда на вещи – реалистический и лирический [15, С. 573]. Подобная ассоциация кажется нам продуктивной, если под этим углом посмотреть на систему современного гуманитарного образования: *реалистическим* – осознать и озвучить текущие проблемы и *лирическим* – увидеть данные проблемы сквозь призму духовного опыта, «тонкого эмоционального начала» [5], [10].

Выводы. В заключение хочется привести слова Д.С. Лихачева о значении и значимости русской классической литературы для народов России: «Русская классическая литература – это наша надежда, неисчерпаемый источник нравственных сил наших народов. Пока русская классическая литература доступна, пока она печатается, библиотеки работают и для всех раскрыты, в русском народе будут всегда силы для нравственного самоочищения» [7, С. 63]. Эти слова из последней книги великого русского ученого «Раздумья о России», написанной автором в конце жизни и 22 сентября 1999 года, за восемь дней до смерти, переданной издательству, думается, можно считать его завещанием. Есть еще одно условие, необходимое для того, чтобы слова Д.С. Лихачева стали реальностью, литература должна быть востребована. Востребована

в качестве педагогического источника. Хочется верить, что эту непростую задачу современная система образования в России способна решить. Для этого необходимо:

1. Осознать (не формально, а фактически) русский язык и русскую классическую литературу как мощнейшее средство консолидации народов Российской Федерации, историческую и генетическую скрепу, важнейший фактор государственного суверенитета и национальной безопасности, что в свою очередь неизбежно должно привести к увеличению часов на изучение данных дисциплин в школьном и вузовском образовательном процессе.

2. Создать единую гуманитарную педагогическую парадигму учебных дисциплин гуманитарного профиля, в рамках которой обеспечить их взаимодействие в процессе образовательной и воспитательной деятельности в общеобразовательных организациях и организациях высшего профессионального образования.

3. Возродить и реализовать потенциал русской классической литературы как средства становления и формирования духовно-нравственной культуры у подрастающего поколения в масштабах системы гуманитарного образования в России.

4. Раскрыть и расширить образовательные и воспитательные возможности культурно-образовательной среды Отчего края, в том числе путем включения и расширения объема материалов по литературному краеведению, лингвокультурологии, историографии в учебные программы гуманитарных дисциплин (в первую очередь лингвистических и литературоведческих, исторических и смежных с ними) в общеобразовательных организациях и организациях высшего профессионального образования.

Литература:

1. Белозерцев, Е.П. Философско-педагогическое наследие отчего края: в контексте профессионального становления / Е.П. Белозерцев // Известия Воронежского государственного педагогического университета. Педагогические науки. Гуманитарные науки. – 2014. – Т. 282, №1. – С. 197-206.

2. Бунеева, Е.В. Формирование патриотизма у курсантов военного вуза на занятиях по русскому языку с опорой на православную традицию / Е.В. Бунеева // Инновационная парадигма развития современной педагогики: сб. ст. Международной науч.-практ. конф. / под общ. ред. И.И. Ивановской. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. – С. 125-129.

3. Волконский, С.М. Быт и бытие: Из прошлого, настоящего, вечного / С.М. Волконский. – Париж: YMCA Press, 1978. – 229 с.

4. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901839539> (дата обращения: 12.04.2022).

5. Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка в 3 т.: около 160000 слов / Т.Ф. Ефремова. – Москва: Астрель: АСТ, 2006.

6. Ковалев, Г.Ф. Пушкин и имя / Г.Ф. Ковалев. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2009. – 218 с.

7. Лихачев, Д.С. Раздумья о России / Д.С. Лихачев. – Санкт-Петербург: Logos, 2001. – 672 с.

8. Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования: коллективная монография / под ред. Е.П. Белозерцева. – 2-е изд. – Москва: АИРО-XXI, 2017. – 592 с.

9. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; РАН, Ин-т русского языка. 3-е изд., доп. – Москва: АЗЪ, 1995. – 928 с.

10. Пушкин, А.С. Собр. Соч. в XVI т. / А.С. Пушкин. – Москва: АНССР, 1937.

11. Тарасов, Б.Н. Дом, где развиваются сердца / Б.Н. Тарасов // Российская газета. – 2007. – С. 14 – URL: <https://rg.ru/gazeta/rg/2007/02/28.html> (дата обращения: 15.04.2022).

12. Тендряков, В.Ф. Умение жить с другими / В.Ф. Тендряков // 15 встреч в Останкине: сб. / сост. Т. Земскова. – Москва: Политиздат, 1989. – С. 50-67.

13. Ушинский, К.Д. Родное Слово. В 2 ч. Ч. 1 / К.Д. Ушинский. – Москва: Юрайт, 2018. – 233 с.

14. Фетисов, В.П. Возвращение в мир: Книга обо всем и ни о чем. / В.П. Фетисов – Воронеж: Воронежская государственная лесотехническая академия, 2000. – 148 с.

15. Флорбер, Г. Избр. соч. / Г. Флорбер. – Москва: Художественная литература, 1947. – 648 с.

16. Чернышевский, Н.Г. Литературно-критические статьи. / Н.Г. Чернышевский. – Москва: Советская Россия, 1983. – 72 с.

17. Salovey, P. Emotional intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. – Sage, 1990. – Vol. 9. – P. 185-211.

Педагогика

УДК 378.14

аспирант кафедры физики, математики и физико-математического образования Бычков Александр Владиславович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОНЛАЙН-КУРС ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Формирование математической грамотности учащихся основной школы является актуальной проблемой современного математического образования. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных решению этой проблемы, в педагогической науке до сих пор остаются недостаточно проработанными методические вопросы формирования у учащихся основной школы действий, направленных на построение математической модели практико-ориентированной ситуации и интерпретации математических результатов. Это, в свою очередь, требует пересмотра программы подготовки студентов бакалавриата с двумя профилями подготовки, одним из которых является «Математика». В данной работе представлен опыт построения онлайн-курса, направленного на подготовку будущих учителей математики к формированию математической грамотности учащихся основной школы. В настоящей статье указывается его назначение, место в структуре подготовки будущего учителя математики, планируемые результаты, модули, из которых состоит онлайн-курс, а также рассказано, каким образом планируется осуществлять работу по его использованию. Подчеркивается, что структура курса должна задаваться тремя модулями. Тогда содержание первого информационного модуля позволит осознать студентам значимость проблемы формирования математической грамотности у учащихся основной школы. Второй проективный модуль будет способствовать приобретению теоретических знаний и практических умений студентов, благодаря которым они научатся строить различные математические модели, а также конструировать соответствующие обучающие задания для школьников. Наконец, третий методический модуль будет направлен на

организацию деятельности студентов, позволяющей строить учебные занятия со школьниками на основе методов и приёмов формирования действий по построению математической модели и интерпретации математического результата. В ходе исследования было выяснено, что для включения студентов в активную деятельность по достижению планируемых результатов обучения занятия в онлайн-курсе необходимо проектировать с опорой на технологию развивающего обучения. В работе охарактеризованы важные дидактические принципы, лежащие в основе онлайн-курса. К таким принципам были отнесены принципы сознательности и активности обучаемых, наглядности, систематичности и последовательности, научности, доступности, связи теории с практикой, интерактивного взаимодействия в информационно-коммуникативной среде. Приведён фрагмент рейтинг-плана как механизма реализации обратной связи и способов оценивания достижений студентов. Разработанный онлайн-курс дополняет процессуальную основу методической подготовки будущего учителя математики. Представленный в статье опыт разработки онлайн-курса может быть полезен преподавателям высшей школы при проектировании онлайн-курсов для студентов педагогического направления.

Ключевые слова: математическая грамотность, подготовка будущего учителя математики, онлайн-курс, математическое моделирование, учащиеся основной школы.

Annotation. The formation of functional mathematical literacy among pupils of the basic school is an actual problem of modern mathematical education. Despite a significant number of studies devoted to solving this problem, in pedagogical science there are still insufficiently developed methodical issues of the formation of actions in pupils of the basic school aimed at building a mathematical model of a practice-oriented situation and interpreting the obtained mathematical results. This, in turn, requires a revision of the program of the undergraduate preparation with two profiles of training, in which "Mathematics" meets. This article presents a description of the experience of building an online course that implements such training, which should be co-directed with the process of formation functional mathematical literacy among basic school pupils. The proposed online course indicates its purpose, place in the special preparation of the future mathematics teacher, planned results, modules that make up the course, and also described how it is planned to carry out work on its use. It is emphasized that the structure of the course should be given by three modules. Then the content of the first information module will allow students to realize the importance of the problem of the formation of mathematical literacy among basic school pupils. The second design module will contribute acquisition of theoretical knowledge and practical skills of students, thanks to which they will learn to build various mathematical models, as well as design for schoolchildren. Finally, the third methodical module will be aimed at organizing the activities of students, which will allow building training sessions with schoolchildren based on methods and receptions for formation actions to build a mathematical model and interpret the mathematical result. During the study, it was found that in order to include students in active work to achieve the planned learning outcomes, classes in an online course must be designed based on the developmental learning technology. The paper characterizes the important didactic principles underlying the online course. Such principles included the principles of consciousness and activity of trainees, visibility, systematic and consistency, scientific character, accessibility, connection between theory and practice, interactive interaction in the information and communication environment. A fragment of the rating plan is given as a mechanism for implementing feedback and evaluating students' achievements. The developed online course complements the procedural component of the methodical training of the future mathematics teacher. The experience of developing an online course presented in the article can be useful for higher education teachers when designing online courses for students of the pedagogical direction.

Key words: functional mathematical literacy, preparation of a future teacher of mathematics, online course, mathematical modeling, basic school pupils

Введение. В условиях перехода на новые образовательные стандарты одной из важнейших проблем российского образования является формирование у учащихся основной школы математической грамотности. В силу своей значимости данная проблема изучалась различными исследователями (Е.Е. Алексеева, Л.О. Денищева, Н.В. Дударева, Е.А. Утюмова, Т.А. Иванова, О.В. Симонова, Л.О. Рослова, Ю.Н. Ковшова, Е.Н. Перевощикова, О.К. Подлипский и др.), в том числе её оценке посвящено международное исследование PISA. Вопросам совершенствования действующей подготовки будущего учителя к формированию у учащихся математической грамотности посвящены работы Н.М. Евтыховой [5]; О.С. Кипятковой, И.В. Налимовой [9]; Н.В. Поселенновой [11]; С.И. Десненко и Е.Я. Зверевой [4]. Поскольку в нашем исследовании мы опираемся на определение «математической грамотности», принятое в международном исследовании PISA, в формулировке которого, в свою очередь, отражено владение методом математического моделирования [13], то важно также указать исследования, направленные на исследование вопросов овладения школьниками этим методом: В.С. Абатурова [1], А.В. Бобровская [2], В.С. Былков [2], М.В. Егупова [6], Т.В. Малкова, В.М. Монахов [7], В.А. Стукалов [12] и др.

Однако, как показал анализ этих исследований, в настоящее время в педагогической науке:

1. Недостаточно проработаны методические вопросы формирования у учащихся основной школы действий, направленных на построение математической модели ситуации, представленной на естественном языке, и интерпретацию полученных математических результатов.

2. Сложившаяся система подготовки учителя математики не ориентирована в достаточной мере на формирование у учащихся указанных групп действий. В то же время простое добавление содержания, связанного с подготовкой будущего учителя математики к осуществлению такой деятельности, в действующий курс технологии и методики обучения математике перегружает его, что требует поиска оптимального подхода, позволяющего реализовать такую подготовку.

Обозначенные выше проблемы послужили основанием для разработки специального онлайн-курса, дополняющего процессуальную основу методической подготовки будущего учителя математики к формированию математической грамотности учащихся основной школы, что и стало целью нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Разработанный онлайн-курс предназначен для студентов-бакалавров 5 курса по направлению «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки, одним из которых является «Математика». В качестве планируемых результатов обучения нами были отобраны профессиональные компетенции: ПК-1, ПК-3 в совокупности с общепрофессиональной компетенцией ОПК-8 [8].

Сам онлайн-курс состоит из трёх модулей. Первый информационный модуль «Проблема формирования функциональной математической грамотности у учащихся основной школы» направлен на создание у студентов потребности в изучении материала, связанного с их профессиональной подготовкой к формированию функциональной математической грамотности у школьников. Так, в ходе знакомства с данным модулем предполагается, что студенты познакомятся с диагностическим инструментарием международного исследования PISA, направленным на оценку функциональной математической грамотности; теоретическими аспектами понятий «функциональная математическая грамотность» и «математическое моделирование»; осознают связь этих понятий; узнают о дефицитах школьников, выявленных российскими экспертами, и сделают выводы о необходимости формирования функциональной математической грамотности у учащихся основной школы на уроках математики; познакомятся с действиями, которым потребуется научиться

учащихся основной школы для применения метода математического моделирования при разрешении различных практико-ориентированных ситуаций. Чтобы студенты лучше осознавали проблемы, связанные с обучением школьников данному методу, на втором лекционном занятии им может быть предложено исследовательское задание, в ходе которого потребуются проанализировать задачный материал, имеющийся в действующих учебниках по алгебре и геометрии на предмет представленности заданий для формирования действий, используемых в процессе построения математической модели практико-ориентированной ситуации и интерпретации полученных результатов, и сделать соответствующие выводы. Второй, проектировочный модуль «Методические основы конструирования заданий на умение строить математические модели» направлен на актуализацию умений студентов по выполнению действий, лежащих в основе осуществления этапа формализации ситуации, представленной на естественном языке; на приобретение умений строить математическую модель по имеющемуся словесному описанию практико-ориентированной ситуации, и на разработку заданий с целью проводить этап формализации ситуации, представленной на естественном языке. Наконец, в третьем, методическом модуле «Методика обучения школьников действиям, необходимым для построения математических моделей и интерпретации математических результатов в процессе решения практико-ориентированных задач» планируется, что студенты познакомятся и научатся применять приёмы и типы заданий, необходимые для формирования отдельных действий, входящих в этап формализации ситуации, представленной на естественном языке, и интерпретации математических результатов.

При проектировании содержания онлайн-курса мы опирались на следующие дидактические принципы:

1. Принцип сознательности и активности обучаемых. Данный принцип, прежде всего, реализуется за счёт формата обучения студентов, построенного с использованием онлайн-курса. Необходимый теоретический материал представлен в формате небольших видео, внутри которых студентам задаются тестовые вопросы, направленные на понимание только что изученного фрагмента теоретического материала. Выбор такой организации объясняется тем, что мы ставили перед собой цель оперативно реагировать на возможные ошибки, связанные с пониманием теоретического материала студентами, и способствовать повышению уровня усвоения ими теоретических знаний во время просмотра обучающих видео. Также в курсе предложены практические задания, которые требуют от студентов учебно-познавательной деятельности.

2. Принцип наглядности. В онлайн-курсе реализованы следующие виды наглядности: звукоизобразительная (видеолекции со звуком); символическая и графическая (схемы, диаграммы в материалах к учебным занятиям).

3. Принцип систематичности и последовательности. В предлагаемом онлайн-курсе все изучаемые темы выстроены в определённом порядке, где каждая предыдущая тема логически связана с последующими и преследует перед собой цель подготовить студентов к изучению нового.

4. Принцип научности. В соответствии с данным принципом во время работы на нашем онлайн-курсе студенты познакомятся с достоверными сведениями о состоянии математического образования в России с позиций международного исследования PISA, узнают современную и актуальную информацию про метод математического моделирования в науке и образовании, приобретут знания и сформируют умения, необходимые в профессиональной деятельности для обучения школьников применять метод математического моделирования при разрешении различных практико-ориентированных ситуаций.

5. Принцип доступности. Данный принцип реализуется, во-первых, за счёт осуществления процесса обучения студентов на последнем курсе обучения, что означает достаточную теоретическую и практическую подготовку студентов к изучению материала, т.к. уже ранее ими были изучены педагогика, психология, технология и методика обучения математике, специальные математические дисциплины, в том числе связанные с информатикой, и получен небольшой опыт профессиональной деятельности в ходе осуществления педагогической практики. Во-вторых, при самостоятельной работе с онлайн-курсом используется интуитивно-понятный интерфейс, при выполнении заданий даётся подробное описание работы, которую необходимо выполнить.

6. Принцип связи теории с практикой. Реализуется за счёт того, что в ходе изучения методики формирования действий, необходимых для проведения этапа формализации ситуации, представленной на естественном языке, и интерпретации полученных результатов, студенты получают ответ на вопрос когда и каким образом в процессе обучения математике для формирования у школьников функциональной математической грамотности можно применить получаемые во время изучения онлайн-курса знания и умения.

7. Принцип интерактивного взаимодействия в информационно-коммуникативной среде предполагает взаимодействие между преподавателем и студентами, между студентами и онлайн-курсом, между студентами с помощью форума.

Ориентируясь на технологию развивающего обучения, в структуре каждого занятия онлайн-курса нами были выделены мотивационно-ориентировочный, операционно-познавательный и рефлексивно-оценочный этапы, что позволяет включить студентов в деятельность по подготовке к формированию функциональной математической грамотности учащихся основной школы в качестве активного субъекта деятельности. Отметим, что важным условием эффективности процесса обучения студентов при использовании онлайн-курса является обратная связь между обучающимися и преподавателем. С этой целью на вводном занятии преподаватель должен познакомить студентов с организацией работы на онлайн-курсе, рассказать им про механизм выполнения и оценивания заданий, про периодичность прохождения каждого занятия. В нашем онлайн-курсе предусмотрены два типа заданий: обучающие, которые в курсе не оцениваются, но позволяют преподавателю своевременно выявлять студентов с возможными затруднениями, и контрольные. После обнаружения студентов с затруднениями в понимании материала преподаватель приглашает их на консультации посредством, например, электронной почты. Заметим, что возможность проведения консультаций может быть организована не только очно, но и через онлайн-конференции.

Для оценки сформированности компетенций, и реализации обратной связи со студентами нами также был разработан рейтинг-план, при разработке которого мы опирались на исследование, проведенное Е.Н. Перевощиковой [10]. В предложенном рейтинг-плане указывается, какие образовательные результаты (знания и умения) потребуются продемонстрировать студенту в рамках онлайн-курса, виды учебной деятельности, выполняемые на различных занятиях, и соответствующие средства оценивания. Показателями сформированности компетенций выступили степень полноты, степень правильности, степень обоснованности, степень соответствия профессиональному стандарту педагога. Для каждого задания в рейтинг-плане мы рассчитали максимальный и минимально возможный балл, который может набрать студент, справившись с заданием. Эти баллы рассчитывались в соответствии с принятой шкалой: 86-100% – оптимальный, 71-85% – допустимый; 55-70% – критический; < 55% – недопустимый. Чтобы оценить, на каком уровне находится сформированность компетенций ПК-1 и ПК-3, отбираются образовательные результаты, относящиеся к выбранной компетенции, суммируются максимальные баллы, которые можно получить, выполняя задания для их оценки, и в соответствии с указанной выше шкалой оценки рассчитываются границы баллов. В то же время компетенция ОПК-8 специально не проверяется, а оценивается опосредованно путём пересчёта количества баллов, которые можно набрать за весь курс, по описанной выше шкале. Приведём ниже фрагмент рейтинг-плана для модуля 2 «Методические основы конструирования заданий на умение строить математические модели» (Таблица 1).

Фрагмент рейтинг-плана для модуля 2

№	Образовательный результат	Вид учебной деятельности обучающегося	Средство оценивания	Балл	
				мин	макс
1	Знает схему, по которой осуществляется процесс построения математической модели, и приёмы конструирования заданий по построению математической модели.	Заполнение схемы построения математической модели практико-ориентированной ситуации.	Тестовое задание открытого типа.	7	12
		Выполнение теста на знание приёмов конструирования заданий по построению математической модели практико-ориентированной ситуации.	Тестовое задание открытого типа.	4	7
2	Умеет строить математическую модель ситуации, представленной на естественном языке.	Построение математической модели практико-ориентированной ситуации.	Практико-ориентированная задача.	3	4
3	Конструирует задания по построению математической модели.	Составление задания на построение математической модели практико-ориентированной ситуации по заданному приёму.	Контекстная задача.	3	4

Выводы. Таким образом, подводя итог вышесказанному, важно отметить, что при проектировании содержания онлайн-курса, направленного на подготовку будущих учителей математики к формированию у учащихся основной школы математической грамотности, следует придерживаться принципов сознательности и активности обучаемых, наглядности, систематичности и последовательности, научности, доступности, связи теории с практикой, интерактивного взаимодействия в информационно-коммуникативной среде. Кроме того, для формирования мотивационных и целевых установок студентов, приобретения ими опыта практической деятельности, необходимой для разрешения практико-ориентированных ситуаций методом математического моделирования, методической и педагогической деятельности, направленной на формирование функциональной математической грамотности у учащихся основной школы, в содержание такого курса необходимо включить лекционные занятия, связанные с осознанием проблемы формирования функциональной математической у учащихся, и важности её решения; практические занятия, направленные на овладение действиями, лежащими в основе построения математических моделей практико-ориентированных ситуаций, и интерпретации математических результатов, а также на получение и применение методических знаний и умений для формирования у учащихся функциональной математической грамотности.

Литература:

- Абатурова, В.С. О формировании и развитии у учащихся умения применять математическое моделирование при решении мотивационно-прикладных задач / В.С. Абатурова // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2021. – № 1(21). – С. 9-15.
- Бобровская, А.В. Обучение методу математического моделирования средствами курса геометрии педагогического института: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бобровская Алла Валериановна. – СПб., 1996. – 232 с.
- Былков, В.С. Формирование понятия о математическом моделировании средствами курса алгебры и начал анализа 9 и 10 классов: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Былков Владимир Станиславович. – Москва, 1986. – 195 с.
- Десненко, С.И. Подготовка будущего учителя математики к формированию у школьников математической грамотности / С.И. Десненко, Е. Я. Зверева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16. – № 5. – С. 56-66.
- Евтыхова, Н.М. К вопросу о функциональной математической грамотности будущего учителя начальных классов / Н.М. Евтыхова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – № Т9. – С. 81-85.
- Егупова, М.В. Практико-ориентированное обучение математике в школе как предмет методической подготовки учителя / М.В. Егупова. – Москва: Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования "Академия стандартизации, метрологии и сертификации (учебная)", 2014. – 284 с.
- Малкова, Т.В. Математическое моделирование – необходимый компонент современной подготовки школьника / Т.В. Малкова, В.М. Монахов // Математика в школе. – 1984. – № 3. – С. 46-49.
- Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»): [одобрено Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 25 ноября 2021 г]. – 27 с.
- Налимова, И.В. Компетентный подход к формированию математической грамотности будущих учителей начальных классов / И.В. Налимова, О.С. Кипяткова // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2021. – Т. 12. – № 1. – С. 186-189.
- Перевощикова, Е.Н. Рейтинг-план как механизм оценивания степени сформированности компетенций / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2(23). – С. 9.
- Поселеннова, Н.В. Подготовка студентов педагогического колледжа к формированию функциональной математической грамотности младших школьников / Н.В. Поселеннова // Поволжский педагогический поиск. – 2018. – № 2(24). – С. 106-117.
- Стукалов, В.А. Использование представлений о математическом моделировании в обучении математике: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Стукалов Виктор Анатольевич. – Москва, 1975. – 31 с.
- PISA 2021 Mathematics framework (DRAFT), 2018. – URL: <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-mathematics-framework.pdf> (дата обращения: 12.04.2022).

УДК 37.042.2

кандидат психологических наук, доцент Васина Вероника Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань);

кандидат психологических наук, доцент Мишулина Аида Фаридовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань)

ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация. Современные повышенные требования к специалистам-дефектологам обострили проблему психологического благополучия лиц, работающих с неблагополучными клиентами. Анализ научной литературы показал, что различаются толкования и наполнения термина «психологическое благополучие». В связи с этим возникает необходимость изучения предикторов психологического благополучия личности студентов-дефектологов (качества жизни, психологического здоровья и социально-психологической адаптации) как показателя личностной готовности к профессиональной деятельности. В своей работе мы опирались на концепции психологического благополучия Н. Бредбёрна, К. Рифф; на представления о структуре психологического благополучия К. Рифф, А.В. Ворониной, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой, О.С. Ширяевой. Представлено эмпирическое исследование 40 студентов-дефектологов 1 курса Казанского (Приволжского) федерального университета по 3 методикам: Опросник SF – 36 «Оценка качества жизни» (John E. Ware и Cathy D.), «Индивидуальная модель психологического здоровья» (А.В. Козлов), Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г.Махлакова и С.В.Чермянина). Корреляционный анализ Пирсона охватил 24 параметра (шкалы). В результате проведенного исследования, обнаруженные корреляционные взаимосвязи шкалы нервно-психической устойчивости почти со всеми шкалами двух других методик, свидетельствуют о том, что она является системообразующей в качестве жизни, психологическом здоровье и благополучии студентов-дефектологов. Психологическое благополучие студентов-дефектологов складывается из того, что у них физическое здоровье несколько лучше, чем психическое (но средние результаты невысокие), у 60% результаты ниже среднего значения по адаптивности и качеству жизни, что говорит о необходимости мониторинга и построения коррекционно-образовательных программ на первом этапе обучения в ВУЗе. Полученные результаты могут быть использованы для изучения психологического благополучия личности педагогами и психологами общеобразовательных учебных заведений, а также при подготовке методических материалов по работе со студентами, при чтении соответствующих курсов в вузе и на кафедрах повышения квалификации работников образования.

Ключевые слова: предикторы, психологическое благополучие, студенты-дефектологи, личность.

Annotation. Modern increased requirements for speech pathologists have exacerbated the problem of psychological well-being of persons working with disadvantaged clients. The analysis of scientific literature has shown that there are different interpretations and content of the term "psychological well-being". In this regard, there is a need to study the predictors of psychological well-being of the personality of students-defectologists (quality of life, psychological health and socio-psychological adaptation) as an indicator of personal readiness for professional activity. In our work, we relied on the concepts of psychological well-being of N. Bradburn, K. Riff; on the ideas about the structure of psychological well-being of K. Riff, A.V. Voronina, P.P. Fesenko, T.D. Shevelenkova, O.S. Shiryeva. An empirical study of 40 1st-year students of defectologists of KFU using 3 methods is presented: SF – 36 questionnaire "Quality of life assessment" (John E. Ware and Cathy D.), "Individual model of psychological health" (A.V. Kozlov), Multilevel personality questionnaire "Adaptability" (A.G.Maklakova and C.B.Chernyanina). Pearson's correlation analysis covered 24 parameters (scales). Strong correlations of the scale of neuropsychiatric stability with almost all scales of the other two methods have been found, which suggests that it is systemically important in the quality of life, psychological health and well-being of defectology students. The psychological well-being of students-defectologists consists of the fact that their physical health is somewhat better than their mental health (but the average results are low), 60% of the results are below the average in terms of adaptability and quality of life, which indicates the need to monitor and build correctional educational programs at the first stage of study at the university. The results of the study can be used to study the psychological well-being of the individual by teachers and psychologists of general educational institutions, as well as in the preparation of methodological materials for working with students, when reading relevant courses at the university and at the departments of advanced training of educational workers.

Key words: predictors, psychological well-being, defectology students, personality.

Введение. В настоящее время в системе высшего образования увеличиваются запросы к подготовке кадров в учебных заведениях. Весомой является не только степень профессиональной готовности будущего специалиста, но и степень его личной готовности, являющейся необходимым условием профессиональной работы.

Учеными продолжается поиск личностных образований, необходимых для эффективной работы в сфере профессий «человек-человек». В качестве центрального такого образования возможно рассматривать психологическое благополучие личности.

В психологической литературе были изучены факторы психологического благополучия личности (далее ПБ) [1, 7, 8], предложена его модель [15], структура [15, 9, 12], выявлены связи благополучия с осмысленностью жизни [9], ценностно-смысловыми образованиями [10], профессиональной деятельностью [11].

Личность дефектолога можно представить как необходимое условие для обеспечения качества оказываемой им профессиональной помощи. Исследователями были выделены требования к личности педагога-дефектолога, содержание которых отражает основные компоненты ПБ, а именно: личностный рост, автономия, наличие жизненной перспективы, принятие себя и окружающих.

В связи с этим, актуальным представляется изучение факторов психологического благополучия личности будущих дефектологов (качества жизни, психологического здоровья и социально-психологической адаптации) как маркеров их готовности к будущей деятельности.

Изложение основного материала статьи. В современной научной литературе встречаются понятия, отражающие разное представление о ПБ и его показателей: «субъективное благополучие», «личностное благополучие», «душевное благополучие», «эмоциональное благополучие», «эмоциональный комфорт», «социальное благополучие», «материальное благополучие», «физическое благополучие», «позитивное психическое здоровье», «полноценно функционирующая личность», «хорошее функционирование», «зрелость личности», «профессиональное благополучие», «благополучный человек», «позитивный стиль жизни», «качество жизни», «психологическое здоровье» [1, 2, 3, 4, 10, 11, 13, 15, 16].

Проведенный анализ определений ПБ и его показателей (предикторов) позволил выделить несколько подходов к пониманию данного термина. В подходе первом, психологическое благополучие (ПБ) определяется понятием «отношение» к себе и своей жизни или отражение этого отношения (К. Рифф [1], Н. Бредбёрн [14], Р.М. Шамянов [10, 11]). Во втором подходе – через категорию «переживание» (Л.В. Куликов [7, 8], П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова [12], А.А. Кроник [6]). В рамках 3-го подхода – как личностное качество, свойство, интегральная личностная характеристика [2, 3, 4].

Таким образом, на основе теоретического анализа научной литературы была определена тема и цель исследования.

Цель исследования – выявить показатели (предикторы) психологического благополучия (ПБ) личности будущих дефектологов. Объект исследования – психологическое благополучие (ПБ) личности студентов. Предмет исследования – предикторы (показатели) ПБ будущих дефектологов.

Задачи исследования: 1. На основе теоретического анализа определить показатели (предикторы) психологического благополучия (ПБ) личности. 2. Эмпирически обнаружить показатели ПБ студентов-дефектологов.

Для изучения предикторов психологического благополучия были использованы методики: 1) Опросник SF – 36 «Оценка качества жизни» (John E. Ware и Cathy D.); 2) «Индивидуальная модель психологического здоровья» (А.В. Козлов); 3) Личностный опросник «Адаптивность» (А.Г.Маклакова и С.В. Чермянина).

Исследование проводилось на базе Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. В нем были задействованы студенты, обучающиеся по направлению 44.03.03 – «Специальное (дефектологическое) образование». В исследовании участвовало 40 студентов 1 курса.

Приведем результаты по опроснику SF – 36. Опросник SF-36 (англ. The Short Form-36 – инструментарий, позволяющий оценить качества жизни пациента, широко используемый в различных странах.

В данном опроснике 36 вопросов и 8 шкал группируются в два показателя "физический компонент здоровья" и "психологический компонент здоровья". Наименьшее среднее значение (37,41) имеет обобщенный компонент психического здоровья (Psychic Health - PsH), чуть больше (40,36) набрали студенты: по шкале «Role-Emotional – RE» и по шкале «Vitality – VT» (44,64); по шкале «Mental Health – MH» студенты набрали 55,52 балла; по шкале «Social Functioning – SF» – 75,44 балла. Показатель «Жизненная активность» (44,64) – предполагает ощущение себя обессиленным, достаточно низкие результаты свидетельствуют об утомлении испытуемого, снижении его жизненной активности. Показатель «Социальное функционирование» (75,44 балла – достаточно высокие баллы) определяет степень, при которой социальная активность, общение не ограничивается физическим/эмоциональным состоянием, нет ограничения социальных контактов, нет снижения уровня процесса общения из-за ухудшения физического и/или эмоционального состояния, т.е. контакты есть. Показатель «Рольевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием» (38,92 балла – достаточно низкие баллы) свидетельствует о наличии помех для выполнения трудовой или повседневной деятельности (временные затраты, изменения объема и качества работы и т.п.), и интерпретируется как ограничение в выполнении повседневной работы, обусловленное ухудшением эмоционального состояния. Но высокие значения стандартного отклонения (40,42) свидетельствуют о том, что у студентов есть диаметрально противоположные ответы, выборка неоднородна по эмоциональным ролевым предпочтениям.

Показатель «Психическое здоровье» (55,52 балла – значения выше среднего) характеризует хорошее настроение, отсутствие тревоги, психическое благополучие.

По другой обобщенной шкале «Physicalhealth - PhH» респондентами набрано 48,96 баллов; по шкале «General Health – GH» – 49,79 баллов; по шкале «Role-Physical Functioning – RP» у студентов – 59,09 балла; по шкале «Bodilypain - BP» – 66,18 балла; по шкале «Physical Functioning - PhF» – 87,12 балла.

Физическое функционирование представляет ту степень, в которой физическое состояние здоровья ограничивает выполнение человеком различных физических нагрузок (ходьба, бег и т.п.). Данные высокие показатели (87,12) могут свидетельствовать о том, что физическая активность не ограничивается состоянием здоровья.

Показатель Role-Physical Functioning – RP определяет степень влияния физического состояния на обычную повседневную рольевую деятельность (работу, выполнение повседневных обязанностей). Высокие показатели по этой шкале (59,09) могут говорить о том, что обычная деятельность не ограничена физическим состоянием студента. Но высокие значения стандартного отклонения (40,42) свидетельствуют о том, что у студентов есть диаметрально противоположные ответы, выборка неоднородна по физическим ролевым предпочтениям.

Показатель «Интенсивность боли» (66,18) определяет степень влияния на возможность заниматься ежедневной, обычной деятельностью, включая домашнюю работу, высокая выраженность значений по данной шкале может свидетельствовать о том, что болевые ощущения не ограничивают активность студента. Показатель «Общее состояние здоровья» отражает оценку студентом своего актуального состояния здоровья. Значения по данной шкале ниже среднего по популяции (49,79), что свидетельствует о неудовлетворительном состоянии здоровья.

Приведем результаты по опроснику А.В. Козлова «Индивидуальная модель психологического здоровья», приведенные к 10 максимальным баллам по каждой шкале. Все шкалы имеют значения выше 5 баллов, значит качество сформировано более, чем на 50%, что подтвердилось общим суммарным показателем (50,06).

В среднем немного хуже оказались развиты такие направления, как гуманистический вектор (HV) – гуманистическая позиция (5,36); семейный вектор (FV) – семейное благополучие (5,52); Я-вектор (SV) – физическое благополучие (5,79);

Неплохо развиты такие направления, как творческий вектор (CV) – творческое самовыражение, креативность (6,18); интеллектуальный вектор (IV) – интеллектуальное развитие и совершенствование (6,48); духовный вектор (SpV) – духовность/религиозность (6,64); просоциальный вектор (PV) – стремление быть собой (6,67).

Наивысшие значения в данной выборке оказались по стратегическому вектору (StV) – ориентация на цель (7,42), т.е. студентов мотивирует далекая стратегическая цель, и все остальные параметры психологического здоровья подчинены ей и выстраиваются для ее достижения. При равных значениях стандартного отклонения (от 1,39 до 2,41) можно утверждать про однородность и единодушие в ответах респондентов.

Приведем результаты по опроснику «Адаптивность» (МЛО-AM) А.Г.Маклакова и С.В. Чермянина.

По шкале «Адаптивные способности» (Scale AA – Adaptive abilities) студенты-дефектологи в среднем набрали – 2,61 балла. По шкале «Нервно-психическая устойчивость» (NPS – Neuropsychic stability) студенты-дефектологи в среднем набрали – 3,27 балла. По шкале «Коммуникативные способности» (CS - Communication skills) студенты-дефектологи в среднем набрали – 4,3 балла.

Баллы ниже 5 свидетельствуют о низких показателях, которые присущи студентам-дефектологам по адаптивности, устойчивости, коммуникативности. И, следовательно, над этими качествами еще необходимо работать. Для определения корреляционной связи был применен метод корреляции Пирсона, в результате которого обнаружены прямые положительные корреляционные взаимосвязи: рольевая деятельность в физической сфере с творческим самовыражением (0,44), с семейным благополучием (0,37), с нервно-психической устойчивостью (0,45); общее здоровье со стремлением быть собой (0,39); жизнеспособность со стремлением быть собой (0,34), с гуманистической позицией (0,39), с

нервно-психической устойчивостью (0,39), с коммуникативными способностями (0,33); социальное функционирование с духовностью (0,33); ролевое эмоциональное состояние с семейным благополучием (0,37), с нервно-психической устойчивостью (0,39), с моральной нормативностью (0,35); физическое здоровье с ориентацией на цель (0,36), творческим самовыражением (0,35), с семейным благополучием (0,38); стремление быть собой с нервно-психической устойчивостью (0,52), с коммуникативными способностями (0,57); физическое благополучие с коммуникативными способностями (0,38); творческое самовыражение с нервно-психической устойчивостью (0,43), с коммуникативными способностями (0,54), с моральной нормативностью (0,4); духовность с нервно-психической устойчивостью (0,46), с коммуникативными способностями (0,38); интеллектуальное развитие с нервно-психической устойчивостью (0,34); семейное благополучие с нервно-психической устойчивостью (0,4).

Таким образом, обнаруженные корреляционные взаимосвязи шкалы нервно-психической устойчивости почти со всеми шкалами двух других методик, свидетельствуют о том, что она является системообразующей в качестве жизни, психологическом здоровье и благополучии студентов-дефектологов.

Психологическое благополучие студентов-дефектологов на первом году обучения складывается из того, что у них физическое здоровье несколько лучше, чем психическое (но средние результаты невысокие), у 60% ниже среднего значения по адаптивности и качеству жизни.

Выводы. Психологическое благополучие (ПБ) личности будущих дефектологов представляется как показатель их личностной готовности к профессиональной деятельности; как необходимое условие для повышения качества оказываемой ими профессиональной помощи.

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «психологическое здоровье» применительно к студентам-дефектологам с позиций междисциплинарного подхода. В ходе исследования наметились направления дальнейших поисков и появилось предположение о том, что необходима программа целенаправленной воспитательно-развивающей работы по формированию просоциального поведения, получения личностного комфорта и удовольствия у студентов-дефектологов на первом году обучения в вузе.

Обнаружены прямые положительные корреляции между всеми суммарными шкалами трех диагностических методик, что подтверждает правильность выбора диагностического инструментария, с помощью которого определены не очень высокие значения психологического благополучия (качества жизни, психологического здоровья и адаптивности) студентов-дефектологов. Этот факт свидетельствует о необходимости мониторинга и построения коррекционно-образовательных программ на первом этапе обучения в ВУЗе.

Полученные результаты эмпирического исследования, проведенного по шкалам методик, показали, что для каждого студента необходимо строить оптимальный алгоритм индивидуальных отношений с окружающей миром, осознавать свои потребности, уметь преодолевать возникающие препятствия, выстраивать диалог со средой, осуществлять эмоциональный контакт с другими людьми и добровольно организовывать поведение в условиях личного комфорта. Долгосрочность государственных программ развития образования, научная значимость исследования для практической деятельности специалистов, потребность в высококвалифицированных психологически здоровых дефектологах, наличие научной, материально-технической базы в Институте психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета позволяют рассчитывать на построение инновационного опыта работы.

На полученных результатах исследования может быть основано изучение психологического благополучия личности педагога специалистами психологических служб общеобразовательных учебных заведений, а также при подготовке методической литературы по внеучебной работе со студентами, при реализации соответствующих теоретических и практических курсов в учреждениях среднего профессионального и высшего образования, а также для повышения квалификации работников образования.

Литература:

1. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл / Под ред. М.В. Кларина; Пер. с англ. – М.: Прогресс, 2007. – 403с.
2. Водяха, С.А. Предикторы психологического благополучия студентов / С.А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 70-74.
3. Воронина, А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: Автореф. автореф. дис. ... кандидата психологических наук. – Томск, 2002. – 25 с.
4. Воронина, А.В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 3. – С. 142- 145.
5. Козлов, А.В. Структура психологического здоровья: психосемантический подход // Вестник Харьковского национального университета. – 2011. – № 937. – С. 130-133.
6. Кроник, А.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Ахмеров Р.А. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
7. Куликов, Л.В. Субъективное благополучие личности / Л.В. Куликов // Ананьевские чтения. – СПб., 2007. – С. 162-164.
8. Куликов, Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л.В. Куликов // Общество и политика. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та. – 2008. – С. 476-510
9. Фесенко, П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности. Дис... канд. психол. наук. – М., 2005. – 206 с.
10. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2004. – 180 с.
11. Шамионов, Р.М. Самосознание и субъективное благополучие личности / Р.М. Шамионов // Современные проблемы общей и социальной психологии. Сборник научных статей. – 2009. – С. 41
12. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129
13. Экзистенциальная психология. Экзистенция / Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001.
14. Bradburn, N.M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine. 1969.
15. Ryff, C.D. Psychological Well-Being // Encyclopedia of Gerontology. – 1996. – Vol. 2. – P. 365-369.
16. Seifert, T. Assessment of the Ryff Scales of Psychological Well-Being Inventory. Available from the Center of Inquiry in the Liberal Arts at Wabash College. – 2004. URL: http://liberalarts.wabash.edu/cila/home.cfm?news_id=3570

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Вахрушева Марина Ивановна

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

ФОРМИРОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования риторической компетенции будущего учителя иностранного языка. Целью статьи является обоснование необходимости целенаправленного формирования риторической компетенции будущего учителя для его успешной профессиональной деятельности. В решении повседневных задач в педагогическом процессе важную роль играет профессионально-речевая культура учителя. Поэтому риторическая компетенция является показателем сформированности профессиональной личности учителя. Риторическая компетенция является компонентом коммуникативной компетенции. Она, в свою очередь, также представляет собой многокомпонентное образование. Под риторической компетенцией понимается способность создавать, произносить и рефлексировать авторский текст, направленный на определенного адресата с целью воздействовать на него в ситуации публичного выступления. Формирование риторической компетенции неразрывно связано с расширением активного словаря обучаемого, а также с развитием умений выступать публично. Интегративный подход к подготовке будущих учителей предполагает одновременное изучение предмета «Иностранный язык» и методики обучения предмету. С точки зрения автора, необходима также интеграция обучения иностранному языку с усвоением риторических знаний и умений. Для этого предлагается система интегрированного обучения риторике. Рассматривается поэтапное овладение знаниями о жанрах текста и их особенностях, средствах воздействия на слушателя. Представлены приемы работы по трансформации текста. Развитие иноязычной риторической компетенции положительно сказывается на развитии риторической компетенции в целом. Таким образом, целенаправленное использование системы упражнений для развития риторической компетенции студентов при обучении иностранному языку способствует становлению профессиональной личности будущего педагога.

Ключевые слова: интегративное обучение, компетенция, риторическая компетенция, профессионально-речевая культура, культура речи, риторика, педагогическая риторика.

Annotation. The article considers the problem of forming a foreign language teacher's – to be rhetoric competence. The article aims at substantiating the necessity for purposeful forming of teachers' rhetorical competence to improve their professional activity. The teachers' professional speech culture is known to play an important role in everyday pedagogical process. Therefore, rhetorical competence indicates the maturity of the teachers' professional personality. Rhetorical competence is a component of the communicative competence. In its turn, the latter is also a many-component construct. Rhetorical competence is denoted as the ability to create, pronounce and reflect the author's text so as to influence a definite addressee in the situation of public speaking. The formation of the rhetorical competence is inextricably linked with the expansion of the learner's active vocabulary as well as with the development of public speaking skills. An integrative approach to the training of teachers-to be involves the simultaneous study of subjects "Foreign Language" and "Methods of Teaching Foreign Languages". The author suggests the idea of integrating the development of rhetorical knowledge and skills into foreign language teaching. A system of integrated teaching of rhetoric is proposed. The staged mastering of knowledge about the text genres and their features as well as means of influencing a listener is considered. The methods of text transformation are presented. The development of foreign language rhetorical competence has a positive effect on the development of rhetorical competence in general. Thus, the purposeful use of the system of exercises for the development of the rhetorical competence in students when teaching the foreign language contributes to the formation of the teachers-to be professional personality.

Key words: integrated education, competence, rhetoric competence, professional and speech culture, speech culture, rhetoric, pedagogical rhetoric.

Введение. Важность интегративного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя подчеркивается многими исследователями. Л.И. Гриценко выделяет в интегративном обучении три взаимосвязанных компонента: содержательный, методический и организационный [5, С. 76]. О.П. Казакова, в свою очередь, отмечает приоритетность содержательного и методического компонентов и необходимость их сбалансированности в процессе обучения в педагогическом вузе [7, С. 26], т.к. владение предметом и методикой обучения этому предмету являются важнейшими составляющими профессиональной компетенции педагога. Кроме того, для успешной самореализации в профессии учителю необходимо уметь эффективно организовывать педагогическое взаимодействие в коллективе, с детьми и их родителями, правильно строить свои высказывания, т.е. владеть риторической компетенцией. Целью данной статьи является обоснование необходимости целенаправленного формирования риторической компетенции будущего учителя для его успешной профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В педагогическом общении важную роль играет профессионально-речевая культура учителя. Под этим термином А.С. Белкин и В.В. Нестеров понимают соблюдение правил красноречия и норм литературного языка, исключение ненормативной лексики, чуждых слов, потребность дорожить чистотой речи [9, С. 99]. Л.Р. Хасанова понимает культуру речи как «совокупность свойств личности, оказывающую успешное воздействие на учащихся и позволяющую наиболее эффективно организовывать процесс обучения и воспитания и регулировать речевую деятельность в процессе решения педагогических задач» [12]. Таким образом, к профессиональным компетенциям учителя относится знание основ риторики.

Понятие «риторика» имеет множество определений. В разных науках определения достаточно сильно отличаются друг от друга, однако можно выделить три группы дефиниций: а) определяющих риторику как ораторское искусство (Аристотель, М.Т. Цицерон, М.В. Ломоносов, И.А. Стернин); б) искусство убеждения (А.А. Ивин, А.К. Михальская, Е.В. Клюев и др.); в) филологическую дисциплину, изучающую речь с позиций логики, точности, убедительности (А.А. Волков, М.Р. Львов, Е.А. Юнина и др.). Несмотря на множество дефиниций, практически все исследователи сходятся во мнении о том, что главной целью риторики является убеждение собеседника.

Риторика является важным компонентом культуры современного общества. Она необходима для таких сфер деятельности, как педагогика, психология, юриспруденция, дипломатия, административная сфера и др. Современная риторика – это не только ораторское искусство. Объектом ее изучения являются все виды текста, от обыденной речи до медийных текстов. Развитая языковая личность должна понимать тексты любой жанровой направленности и уметь анализировать и рефлексировать их [2, С. 18].

Риторика как наука отражает интегративные тенденции современного гуманитарного знания и тесно связана с такими дисциплинами, как культура речи, стилистика, с некоторыми аспектами делового языка, с деловой речевой коммуникацией.

Развивающиеся в последние десятилетия теория типов речевых культур и теория «речевых рисков» являются следствием междисциплинарной интеграции. Важными проблемами современности являются повышение уровня красноречия обучающихся, умений публичного выступления, а также остро встает проблема методики преподавания риторики.

Истоки педагогической риторики обнаруживаются еще в античности, причем педагогическая направленность античной риторики была настолько сильна, что ученые говорят о зарождении риторики именно как педагогической отрасли [8, С. 5].

Л.Р. Хасанова выделяет в качестве критериев определения уровня сформированности профессионально-речевой культуры учителя профессиональные (знание об особенностях педагогического общения и умения его правильно выстроить), психологические (знание возрастных особенностей обучающихся и психологических приемов построения коммуникации) и риторические (умения правильного построения высказывания для достижения коммуникативного успеха) компетенции [12]. По ее мнению, риторическая компетенция является одним из показателей сформированности профессиональной личности учителя.

Риторическая компетенция является компонентом высшего уровня в структуре коммуникативной компетенции [4, С. 103] и определяется как «способность осознанно создавать, произносить и рефлексировать авторско-адресный текст речевого жанра в соответствии с целью и ситуацией публичного выступления» [11, С. 127]. Из определения следует, что риторическая компетенция помимо риторических знаний включает и личностные характеристики коммуникантов, и жанрово-стилистические особенности текстов и пр.

Л.П. Аксенова выделяет следующие компоненты риторической компетенции:

- когнитивный, включающий знания как о самой риторике, так и о риторических средствах языка;
- практико-деятельностный, предполагающий умения выстраивать речевое сообщение, осуществлять подбор выразительных средств языка для оказания необходимого воздействия на собеседника, умения начать, поддерживать и закончить разговор и т.п.;
- личностный, заключающийся в осознании важности риторической культуры, в потребности совершенствоваться в этой сфере [1].

С.С. Пилюсова считает риторическую компетенцию одной из важнейших профессионально-ориентированных компетенций, владение которой обеспечивает обмен научной информацией в устной и письменной коммуникации [10, С. 103].

Степень развития речевой культуры классифицируется по уровням:

– на репродуктивном (начальном) уровне обучающиеся просто передают усвоенную информацию, не ориентируясь ни на интересы, ни на уровень аудитории. Внимание говорящего сосредоточено исключительно на содержании передаваемой информации, на правильности ее изложения. Целью этого уровня является усвоение новых слов, умение передать усвоенную информацию максимально точно и правильно;

– адаптационный уровень предполагает владение выступающего материалом, умение изложить его интересно для аудитории, ответить на вопросы по излагаемой теме, отстоять свою точку зрения по поводу изложенного;

– вариативно-комбинаторный уровень предполагает такое владение материалом, когда обучающийся уже не только использует средства и приемы активизации внимания слушающих, но и побуждает делать их некоторые выводы из прослушанного [6, С. 63].

Регулярная речевая практика является необходимым условием роста ораторского мастерства. Ч.Б. Далеккий называет три важных правила, о которых необходимо помнить начинающему оратору. Во-первых, ораторское мастерство – результат постоянных упражнений и оно должно постоянно совершенствоваться. Во-вторых, необходимо постоянно фиксировать в памяти наиболее удачные и неудачные речевые обороты, для того чтобы использовать или избегать их в своих публичных выступлениях. В-третьих, за ростом ораторского мастерства необходим постоянный контроль, основанный на постоянных критериях [6, С. 61].

Опыт организации педагогической практики в профессиональных учебных заведениях (педагогических колледжах, вузах) показывает, что педагогическая (производственная) практика является одновременно показателем и средством формирования риторической компетенции будущих учителей.

Педагогическая (производственная) практика – это первый опыт воплощения обучающимися полученных теоретических знаний в непосредственном учебно-воспитательном процессе. От того, как будет организована практика, насколько практикоориентированными были полученные ими знания дисциплин профессионального цикла, во многом будет зависеть дальнейшее становление будущего учителя.

Умение выступать публично – важное качество современного учителя. Поэтому в учебных планах некоторых педагогических вузов предусмотрена дисциплина «Риторика». Курс риторики находится в тесной взаимосвязи с такими дисциплинами, как логика, психология, культура речи. Важны также лингвистические знания в области психолингвистики, стилистики, социолингвистики.

На основе анализа научных источников Ж.В. Фомина и А.Б. Кулакова выделяют следующие факторы, влияющие на восприятие речи слушателями: образ оратора, осознание им целей и задач публичного выступления, содержание речи, композиция и стиль речи, подготовленность речи, эмоциональность выступления [11, С. 128]. Согласно исследованиям, при восприятии публичного выступления внимание слушателей привлекают: а) личность оратора – 60%; б) как говорит оратор – 30%; в) что говорит оратор – 10% [3, С. 106]. Из этого видно, что для слушающего важнее личностные характеристики оратора, его убедительность, красноречие, стиль изложения, чем суть его выступления.

Формированию риторической компетенции будущих учителей иностранного языка уделяется большое внимание. Полагаем, что интегрированный подход, т.е. обучение иностранному языку и иноязычной риторике, является наиболее успешным. Основным средством обучения при этом является иноязычный текст. Предлагается следующая модель формирования риторической компетенции, апробированная при обучении иностранному языку в педагогическом вузе. На младших курсах при работе над текстом чаще всего используется подробный, практически дословный пересказ. Таким образом усваиваются речевые обороты, новая лексика, новые грамматические и синтаксические конструкции. При работе над текстами различных жанров студенты знакомятся также с отличительными характеристиками этих жанров. Наряду с подробным рассказом студенты выполняют задания на выразительное чтение отрывков из художественного произведения, при этом оцениваются не только фонетические правильное прочтение, интонирование предложений, но и артистизм, эмоциональность, которые являются неотъемлемой частью риторики.

На первом – втором курсе важно научить студентов такой операции, как сжатие текста. Практика показывает, что этот вид работы с текстом является одним из самых сложных. Изучаемый текст разбивается на смысловые отрезки. Студентам предлагается определить, о чем идет речь в отрывке, и выделить его главную мысль. К заданиям на сжатие текста относится задание убрать из текста «лишние» слова, т.е. слова, которые не несут важной смысловой нагрузки, являются либо оценочными, эмоциональными, либо несут дополнительную информацию. После этого предлагается пересказать текст, используя 5 – 10 предложений (количество зависит от объема текста).

Часто коммуникативный неуспех связан с неумелым использованием глаголов говорения. Пересказ текста (особенно пересказ диалогов внутри текста) сводится с предложениями типа «Er sagte..., sie sagte...» («он сказал..., она сказала...»). Для этого на занятиях уделяется большое внимание глаголам говорения и глаголам, используемым в тексте в функции глаголов, вводящих прямую речь. Изучается семантика глаголов, выполняются разнообразные упражнения для тренировки употребления этих глаголов. Затем студентам предлагается пересказ диалогов внутри текста с использованием косвенной речи и изученных глаголов. На следующем этапе диалоги сокращаются до кратких формулировок: «Im Text handelt es sich um...», «Die Protagonisten sprachen über ... und einigten sich darauf...» («Герои говорили о... и пришли к выводу / единому мнению...»).

На старших курсах акцент перемещается с пересказа на интерпретацию или комментирование художественного текста. Читая текст, студенты выполняют его лингвистический анализ, обращая особое внимание на средства воздействия на слушателя. Затем передается основное содержание текста. При этом студенты применяют усвоенную ими ранее стратегию сжатия текста. Далее происходит обсуждение основной идеи текста, анализируются стилистические средства, служащие для передачи авторского замысла, дается комментарий (например, лингвострановедческий) отдельных отрывков и т.п. Таким образом, исходный текст становится отправной точкой для развернутого высказывания, в котором обучающий излагает собственную точку зрения, аргументирует свою позицию, приводит иные взгляды на ту или иную проблему, оспаривает их.

Действенным приемом на старших курсах является дискуссия (дебаты). Проработав содержащий определенную проблему текст, студенты высказывают свое мнение по поводу прочитанного. Затем группа делится на три микрогруппы: группа, поддерживающая мнение автора текста, группа, отвергающая его, и группа «экспертов». Две первые группы в течение заданного времени подбирают несколько (количество задается преподавателем) аргументов в поддержку своей позиции. Аргументы должны быть развернутыми. Затем группы по очереди излагают свои аргументы и стараются найти контраргументы к противоположному мнению. «Эксперты» должны оценить высказывания команд: их языковую корректность, убедительность аргументации, выразительность изложения.

Проведение подобного рода дискуссий расширяет активный вокабуляр студентов, насыщает их речь выразительными средствами.

Выводы. Апробация предложенной модели формирования риторической компетенции студентов факультета иностранных языков позволяет сделать вывод о ее эффективности. При использовании указанных стратегий работы над текстом расширяется словарный запас обучающихся, увеличивается арсенал синтаксических конструкций. Речь становится более эмоциональной, убедительной. Изменения в овладении иностранным языком благотворно сказываются и на родном языке, т.к. увеличение объема активных иноязычных лексических единиц ведет к расширению активного словаря в родном языке. Таким образом, целенаправленное использование системы упражнений для развития риторической компетенции студентов при обучении иностранному языку способствует становлению профессиональной личности будущего педагога.

Литература:

1. Аксенова, Л.П. Основы риторической культуры преподавателя: учеб.пособие для слушателей фак. повышения квалификации [Гриф УМО] / Л.П. Аксенова. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2002. – 89 с.
2. Аннушкин, В.И. Предмет риторики и культуры речи в составе речеведческих и общегуманитарных дисциплин / В.И. Аннушкин // Материалы Круглого стола «Состояние речевой культуры и преподавание речеведческих дисциплин в школе и вузе» в рамках II Научно-практ. конф. «Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество», Москва, 13 декабря 2008 года. – Москва: Московский институт открытого образования, 2009. – С. 17-28.
3. Баландина, Л.А. Риторическая компетенция как основа эффективной деятельности преподавателя вуза / Л.А. Баландина, Г.Ф. Кураченкова // Гуманитарные науки. – 2012. – № 4. – С. 102-108.
4. Быстрова, Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е.А. Быстрова. – М.: Дрофа, 2004. – 213 с.
5. Гриценко, Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Гриценко. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 240 с.
6. Далецкий, Ч.Б. Формирование риторической компетенции студента в современном вузе // Культурное наследие России. – 2013. – №3-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ritoricheskoy-kompetentsii-studenta-v-sovremennom-vuze> (дата обращения: 08.04.2022).
7. Казакова, О.П. Межпредметные проекты в обучении иностранному языку в педагогическом университете / О.П. Казакова // Языковое образование сегодня – векторы развития. Мат-лы ежегодной междунар. научно-практ. конференции-форума. – Екатеринбург, 2021. – С. 25-32.
8. Михальская, А.К. Педагогическая риторика: история и теория: учеб. пособие для студ. пед.университетов и институтов / А.К. Михальская. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 432 с.
9. Нестеров, В.В. Педагогическая компетентность: учеб. пособие / В.В. Нестеров, А.С. Белкин. – Екатеринбург: Учебная книга. – 2003. – 188 с.
10. Пилюсова, С.С. К вопросу об обучении коммуникативным стратегиям научной риторики магистрантов филологических факультетов / С.С. Пилюсова // Вестник СПбГУ. Сер. 9. – 2013. – Вып. 4. – С. 103-114.
11. Фомина, Ж.В. Научные семинары-дискуссии как способ овладения риторической компетенцией / Ж.В. Фомина, А.Б. Кулакова // Проблемы развития территории. – 2014. – №3 (71). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-seminary-diskussii-kak-sposob-ovladieniya-ritoricheskoy-kompetentsiey> (дата обращения: 10.04.2022).
12. Хасанова, Л.Р. Формирование профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов: автореферат дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.08 / Хасанова Лейсян Рамилевна. – Уфа, 2000. – 20 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Великанова Светлана Семеновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Баклыкова Татьяна Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Веденеева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ И СПОСОБЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. Представленная статья посвящена вопросу развития межэтнической толерантности у студентов педагогических специальностей в высшем учебном заведении. На основе работ Б. Барбера, Дж. Берри, А.Г. Асмолова, М.С. Мириманова, В.А. Лекторского, Г.У. Солдатова и других исследователей, авторами были уточнены цель и задачи развития межэтнической толерантности будущих педагогов, а также систематизированы ее основные критерии и показатели. Также в статье представлен авторский комплекс педагогических условий, обеспечивающих развитие межэтнической толерантности студентов педагогических специальностей в высшем учебном заведении. В состав комплекса входят следующие компоненты: применение в учебном процессе активных дидактических форм и интерактивных методов обучения, способствующих формированию толерантного мировоззрения студентов; организация межличностного взаимодействия студентов педагогических специальностей путем включения их в научно-исследовательскую деятельность; актуализация опыта толерантного межнационального общения будущих педагогов через внедрение в учебный процесс эпизодов толерантности; формирование у студентов педагогических специальностей компетентности в области развития межэтнической толерантности у школьников в образовательном процессе.

Ключевые слова: толерантность, межэтническая толерантность, студенты педагогических специальностей.

Annotation: The presented article is devoted to the development of interethnic tolerance among students of pedagogical specialties in a higher educational institution. Based on the works of B. Barber, J. Berry, A.G. Asmolova, M.S. Mirimanova, V.A. Lektorsky, G.U. Soldatov and other researchers, the authors clarified the goal and objectives of the development of interethnic tolerance of future teachers, and also systematized its main criteria and indicators. The article also presents the author's complex of pedagogical conditions that ensure the development of interethnic tolerance of students of pedagogical specialties in a higher educational institution. The complex includes the following components: the use in the educational process of active didactic forms and interactive teaching methods that contribute to the formation of a tolerant worldview of students; organization of interpersonal interaction of students of pedagogical specialties by including them in research activities; actualization of the experience of tolerant interethnic communication of future teachers through the introduction of episodes of tolerance into the educational process; formation among students of pedagogical specialties of competence in the field of development of interethnic tolerance among schoolchildren in the educational process.

Key words: tolerance, interethnic tolerance, students of pedagogical specialties.

Введение. Рассмотрение проблемы развития межэтнической толерантности подрастающего поколения определяется потребностью современного общества в социальном и духовном прогрессе, в стабильности и в профилактике нетерпимости.

Особое место в этом процессе отводится образовательным учреждениям как социальному институту, который оказывает непосредственное воздействие на формирование личности ребенка. Однако в условиях традиционного образования формирование межэтнической толерантности обучающихся проходит стихийно и неэффективно. Поэтому нужна специальная работа по обучению будущих педагогов методам, приемам и средствам развития толерантности школьников, что позволит в будущем сформировать у подрастающего поколения компетенции жизни в поликультурном обществе, навыки независимого мышления, умения решать конфликты ненасильственным путем, развить способности уважать друг друга, жить с людьми других культур, языков и религий. На наш взгляд, именно развитие межэтнической толерантности студентов педагогических специальностей может стать основой духовно-нравственного развития гражданского общества.

Актуальность проблемы развития межэтнической толерантности студентов педагогических специальностей определяется следующими факторами:

В настоящее время глобализация и нарастание миграционных процессов обусловили рост этнокультурных противоречий и усиление этнических конфликтов, что вызвало повышенный интерес к вопросам толерантности и межэтнического взаимодействия со стороны представителей различных областей знания, в том числе философов, историков, психологов и педагогов.

Россия исторически формировалась как многонациональное государство, в состав которого в свое время вошли десятки народов. Поэтому как для всех этносов, так и для отдельных граждан в нашей стране существенное значение имеет поиск системы мер по преодолению этнических предрассудков, предотвращению этнических конфликтов и борьба с ксенофобией.

Современное общество заинтересовано в формировании толерантного сознания молодежи. Однако вопросы организация этого процесса в образовательных учреждениях недостаточно изучены в теоретическом и практическом планах.

В этой связи возрастает значимость развития межэтнической толерантности у студентов педагогических специальностей и подготовки их к практической работе в полиэтничных классах. Подготовка будущих учителей должна включать в себя развитие умений решать конфликты в многонациональном коллективе, воспитывать культуру межнационального общения школьников и предотвращать их интолерантное отношение к другим этническим группам.

Анализ теоретических источников показывает, что проблема формирования и развития межэтнической толерантности имеет давнюю историю и зародилась еще в эпоху античности. Впервые понятие толерантность появилось в 16-17 веках в период религиозных войн, происходивших в Европе. Одним из первых, кто обосновал принцип толерантности, был Эразм Роттердамский. Исследования проблемы толерантности были посвящены работы Вольтера, Дж. Локка, М. Монтеня, Ф. Бекона и других деятелей эпохи Просвещения. Идеи толерантности проходят через всю российскую гуманистическую философию (В. Соловьев, Н. Бердяев, В. Розанов, П. Флоренский). В опыте русской культуры XIX века (Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой) возникла модель «человека понимающего», в основе которой лежит идея диалога взаимодействующих

субъектов, их взаимообогащения и взаимодополнения опытом друг друга. Наиболее активно изучение феномена толерантности, в том числе, межэтнической, начинается во второй половине 20 века. Проблемы межэтнической толерантности в поликультурном обществе разрабатываются учеными разных стран. Среди них – Б. Барбер, Дж. Берри, Г. Мейн, М. Уолцер и другие. Среди российских разработок наибольший интерес для нашего исследования представляют работы А.Г. Асмолова и М.С. Мириманова, в которых изучается психологическая сторона этого явления, В.А. Лекторского, рассматривающего межэтническую толерантность как ценность и В.В. Шалина, определяющего ее как политическую необходимость. А.О. Вывоза рассматривает толерантность как инструмент разрешения межэтнических конфликтов, Е.А. Клепцова и Г.У. Солдатова – как свойство личности, Д.В. Зиновьев и В.С. Нургалеев – как нравственную ценность.

Однако, несмотря на обширный анализ феномена межэтнической толерантности в научной литературе, ее практические аспекты разработаны слабо, в связи с чем проблема развития межэтнической толерантности будущих педагогов в высшем учебном заведении остается нераскрытой. Отмеченное обстоятельство обусловило выбор темы статьи.

Гипотеза. Эффективность развития межэтнической толерантности студентов педагогических специальностей обеспечивается реализацией следующего комплекса педагогических условий:

1. Применение в учебном процессе активных дидактических форм и интерактивных методов обучения, способствующих формированию толерантного мировоззрения студентов;
2. Организация межличностного взаимодействия студентов педагогических специальностей путем включения их в научно-исследовательскую деятельность;
3. Актуализация опыта толерантного межнационального общения будущих педагогов через внедрение в учебный процесс эпизодов толерантности;
4. Формирование у студентов педагогических специальностей компетентности в области развития межэтнической толерантности у школьников в образовательном процессе.

Изложение основного материала статьи. Обращаясь к проблеме развития межэтнической толерантности студентов университета, мы исходили из следующих положений: толерантное поведение – одна из высших человеческих ценностей и для отдельно взятой личности, и для общества в целом:

толерантность – исходное условие, обеспечивающее моральный комфорт личности, успешную адаптацию, с одной стороны, с другой – это главное условие общественного прогресса;

формирование толерантности подрастающего поколения – важнейшая стратегическая задача современного образования. Путь к межэтнической толерантности – это серьезный эмоциональный, интеллектуальный труд и психическое напряжение, ибо оно возможно только на основе изменения самого себя, своих стереотипов, своего сознания.

Цель развития межэтнической толерантности – воспитание в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальностей, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения [2].

Достижение данной цели возможно при решении конкретных задач, которые могут быть объединены в два взаимосвязанных блока:

1. Воспитание у школьников миролюбия, принятия и понимания других людей, умения позитивно с ними взаимодействовать (через формирование негативного отношения к насилию и развитие уважения к себе и к другим людям).
2. Создание толерантной среды в обществе и в сфере образования (через включение в реформирование образования ведущих идей педагогики толерантности и реформирование системы подготовки будущих педагогов к воспитанию межэтнической толерантности у детей и подростков).

Учитывая, что межэтническая толерантность представляет собой не только активную нравственную позицию, но и психологическую готовность к терпимости для позитивного взаимодействия с людьми иной культуры или социальной среды, систематизируем ее основные критерии и показатели:

1. Критерий «Устойчивость личности» (сформированность социально-нравственных мотивов поведения личности в процессе взаимодействия с людьми иных этнических или социальных общностей) определяется следующими показателями: эмоциональная стабильность; доброжелательность, терпение; социальная ответственность; и самостоятельность.
2. Критерий «Эмпатия» (адекватное представление о том, что происходит во внутреннем мире другого человека) реализуется через сопереживание и способность к рефлексии.
3. Критерий «Дивергентность мышления» (способность необычно решать проблемы, искать несколько вариантов решения) характеризуется отсутствием стереотипов и предрассудков; гибкостью и критичностью мышления.
4. Критерий «Мобильность поведения» (способность к быстрой смене стратегии или тактики с учетом складывающихся обстоятельств) проявляется через отсутствие тревожности, коммуникабельность и автономность поведения.
5. Критерий «Социальная активность» (готовность к взаимодействию в различных социальных межэтнических ситуациях с целью достижения поставленных целей и выстраивания конструктивных отношений в обществе) определяется через социальную самоидентификацию и социальную адаптированность [1].

Исходя из данных критериев, мы выделили комплекс педагогических условий, обеспечивающий развитие межэтнической толерантности студентов педагогических специальностей в высшем учебном заведении.

В состав комплекса педагогических условий входят следующие компоненты:

1. Применение в учебном процессе активных дидактических форм и интерактивных методов обучения, способствующих формированию толерантного мировоззрения студентов. Данное педагогическое условие реализовывалось нами на практике через следующие виды учебной работы.
2. Организация межличностного взаимодействия студентов педагогических специальностей путем включения их в научно-исследовательскую деятельность. Процесс научно-исследовательской деятельности предполагает совместный творческий поиск студентов на основе диалога. По нашему мнению, именно гуманитарные дисциплины, вводящие обучающихся в пространство культуры, обладают наибольшим потенциалом для расширения границ межэтнической толерантности. Именно поэтому важной становится исследовательская деятельность в области психологии, педагогики, этнографии, исторического краеведения и социологии, особенно в поликультурных пространствах. Социологический опрос, интервью со свидетелями исторических событий, знакомство с народной педагогикой и национальным фольклором в области воспитания подрастающего поколения, беседы со специалистами, экскурсии, - позволяют будущим педагогам попасть в малознакомые им культурные, религиозные и этнические традиции, где существуют иные особенности общения и образа жизни. Результатом работы студентов стало не только представление продукта исследовательской деятельности на научных конференциях, чтениях и конкурсных интеллектуальных мероприятиях различного уровня, но и осознание самими обучающимися необходимости развития межэтнической толерантности.
3. Актуализация опыта толерантного межнационального общения будущих педагогов через внедрение эпизодов толерантности в учебный процесс. Смысл создания эпизодов толерантности – философско-педагогический: обоснование

рефлексивно-деятельностных, исследовательских методов трансляции ценностного знания и обучения миролюбию. Примером эпизодов толерантности могут стать периодические включения в изучаемый теоретический материал кратких сведений о народной педагогике, о специфике некоторых религиозных требований, биографий известных педагогов и т.д. Внедрение эпизодов толерантности предполагает целенаправленное создание условий для развития терпимости к инакомыслию, умения понять другого, осознания норм собственного поведения, устойчивости к межэтническим конфликтам.

4. Формирование у студентов педагогических специальностей компетентности области формирования межэтнической толерантности у школьников в образовательном процессе. Основными направлениями нашей работы по реализации данного педагогического условия являлись ознакомление будущих педагогов с теоретическими представлениями о межэтнической толерантности, её роли и месте в системе общечеловеческих ценностей, а также развитие умений и навыков формирования межэтнической толерантности школьников на основе учебно-воспитательных средств, методов и приемов. Реализация четвертого педагогического условия производилась авторским коллективом не только на лекционных и семинарских занятиях, но и во время прохождения студентами педагогической практики в учебных заведениях и предусматривало их работу в качестве учителя, классного руководителя и тьютора.

Эффективность разработанного комплекса педагогических условий, обеспечивающих развитие межэтнической толерантности будущих педагогов, была подтверждена в результате опытно-экспериментальной работы, проводимой в течение 2018-2022 гг. В эксперименте принимали участие 120 студентов 1 - 4 курсов педагогических специальностей.

Выводы. В процессе проведенной опытно-экспериментальной работы нами были получены следующие результаты:

1. Уточнено содержания понятия «межэтническая толерантность» и систематизированы ее критерии и показатели.
2. Разработан и экспериментально проверен комплекс педагогических условий, обеспечивающий развитие межэтнической толерантности студентов педагогических специальностей.

3. Подобраны, систематизированы и апробированы методики, позволяющие педагогам развивать межэтническую толерантность учащихся в образовательном процессе школы.

4. Исследование таких личностных качеств студентов педагогических специальностей, как критичность и гибкость мышления, устойчивость к неопределенности, а также определение уровня развития их межэтнической толерантности на основании разработанной нами анкеты, показало, что если формирование межэтнической толерантности студентов не вести целенаправленно, то оно происходит стихийно и не может быть достаточным (у большинства будущих педагогов наблюдается низкий и средний уровень развития межэтнической толерантности). В экспериментальных группах показатели развития межэтнической толерантности студентов педагогических специальностей выросли в среднем на 26%.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о подтверждении выдвинутой гипотезы. Проведенное исследование не исчерпывает всей полноты рассмотренной проблемы. Дальнейшая её разработка может быть продолжена в направлении поиска новых средств развития межэтнической толерантности студентов педагогических специальностей, как в учебном процессе университета, так и во внеучебной деятельности.

Литература:

1. Арутюнян Ю.В. Россияне: проблемы формирования национально-гражданской идентичности в свете данных этносоциологии // *Общественные науки и современность*. – 2005. – № 4. – С. 91-97.

2. Лекторский В. О толерантности, плюрализме и критицизме // *Философия, наука, цивилизация*. – М. – 1999.

Педагогика

УДК 37.013.31

кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного и музыкального образования Величко Юлия Викторовна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного и музыкального образования Шишкина Светлана Владимировна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

старший преподаватель кафедры художественного и

музыкального образования Шутова Татьяна Александровна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования гибких компетенций обучающихся в процессе художественно-эстетического образования. На основании анализа научной литературы дается характеристика понятий: «компетенция», «гибкие компетенции», «гибкие навыки». Даны психолого-педагогические ориентиры формирования данных компетенций у обучающихся (учет принципа развития гибких навыков, связанного с возрастными новообразованиями, опора на реализацию различных видов художественно-познавательной и художественно-творческой деятельности).

Ключевые слова: компетенция, гибкие компетенции, художественно-эстетическое образование, обучающиеся.

Annotation. The article deals with the problem of the formation of flexible competencies of students in the process of artistic and aesthetic direction of education. Based on the analysis of the scientific literature, the characteristic of the concepts is given: «competence», «flexible competencies», «flexible skills». Psychological and pedagogical guidelines for the formation of these competencies in students are given (taking into account the age principle of the development of flexible skills associated with age-related neoplasm, reliance on the implementation of various types of educational, cognitive, artistic and creative activities, and others).

Key words: competence, flexible skills, artistic and aesthetic education, students.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева») и «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме: «Подготовка специалистов к формированию гибких компетенций у обучающихся в процессе художественно-эстетического образования»

Введение. В современном обществе актуальными становятся социально-значимые качества и базовые способности личности, помогающие ей добиться успеха в жизни и профессиональной деятельности в условиях постоянных изменений социума.

К данным личностным образованиям современное научное сообщество относит гибкие компетенции или навыки, которые, в основном дифференцируются на когнитивные, социально-поведенческие и цифровые и не связаны с конкретной предметной областью (М.В. Антонова, Н.Н. Логинова, Л.К. Раицкая, Л.С. Саттарова, Е.В. Тихонова, В.Т. Чепикова и другие).

В рассматриваемом контексте художественно-эстетическое образование является значимым социальным институтом и личностно-развивающей средой, в которой у обучающихся эффективно формируются гибкие компетенции, обеспечивающие развитие эмоционального интеллекта, логических умений и навыков, общительности, живости характера, творческой активности и внутреннего самоконтроля.

Так же в нормативных документах подчеркивается, что художественно-эстетическое образование создает разнообразные ситуации успеха, где происходит «приобретение опыта социального взаимодействия и продуктивной деятельности» [6].

В связи с этим проблема формирования гибких компетенций у обучающихся в процессе художественно-эстетического обучения и воспитания приобретает все большую значимость, но, несмотря на перспективность данного направления научных исследований, она все еще требует как научно-теоретической, так и методической разработки.

Изложение основного материала статьи. В контексте рассматриваемой проблемы обратимся к анализу категорий «компетенция», «гибкие компетенции» и «гибкие навыки» и уточним их базовые характеристики с точки зрения современных научных исследований.

Сущностному обоснованию категории «компетенция» посвящено множество научных исследований, как отечественных (В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, О.М. Карпенко, В.В. Краевского, А.В. Хуторского, М.П. Чошанова и других), так и зарубежных ученых (М. Хомский, В. Хутмакер и другие) [2].

Исследователи, анализируя понятие в различных научных ракурсах, сходятся во мнении, что в широком смысле «компетенция» представляет собой обобщенную способность личности выбирать и использовать для решения жизненных задач имеющиеся знания и личностный опыт, причем процесс выбора и принятия решения может происходить под влиянием стрессовых факторов социума [7].

Содержательное наполнение понятия «компетенция» подразумевает сформированность у человека не только профессиональных компетенций определенной предметной области, но и личностных качеств, «личностных компетенций», «позволяющих его обладателю выходить из сложных ситуаций с минимумом потерь, оперативно подстраиваться под меняющиеся условия, находить общий язык с несговорчивыми оппонентами и др» [13, С. 51].

Данные качества личности входят в структуру гибких (мягких) компетенций, рассматриваемых современными учеными как «комплекс важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за высокую производительность труда и являются сквозными, то есть могут использоваться при изучении любой предметной области» [12, С. 351; 4].

Необходимо отметить, что акцентуация «личностных компетенций» в педагогическом процессе и их сущностное содержание рассматривается учеными в ракурсе личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и другие). Целевыми установками данного подхода является формирование успешной личности с большим спектром жизненно важных качеств, а также творческое развитие каждого обучающегося в коллективе, его самореализация.

В современных педагогических исследованиях (М.В. Антонова, В.И. Громова, С.В. Пахотина, И.К. Цаликова и другие) к гибким компетенциям (или навыкам) относят переносимые навыки (Soft skills). В их структуру входят ключевые качества личности «эмоциональный интеллект, управление проблемами, смелость ошибаться, твердость характера; особенности мышления (скорость, креативность, гибкость, системность); взаимодействие (управление изменениями, адаптивность, коммуникации, сотрудничество)» [1, С. 7].

В качестве когнитивных гибких компетенций личности ученые (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Василевич, Е.Н. Кабанова-Меллер, Л.С. Илюшина и другие) также выделяют базовые интеллектуальные способности, проявляющиеся в успешности логических операций анализа, синтеза, классификации, обобщения, умения выделять главное и ряд других [3; 13].

Исследователи подчеркивают обобщенность и универсальность данных логических навыков, формирование которых опирается на освоение знаний как смысловой подструктуры личности (А.А. Вербицкий) и когнитивный опыт.

Необходимо отметить, что наряду с поведенческими и когнитивными навыками в качестве гибких компетенций отдельно выделены цифровые навыки (создание систем, управление информацией) [13].

Также в качестве гибких компетенций в научной литературе (Н.Н. Логинова, Ю.В. Панева и другие) выделяют умения по управлению временем (в содержание которого входит планирование перспектив своей деятельности), умение и навык целеполагания (умение дифференцировать цели на поэтапное решение задач) и навыки самоорганизации [7].

В психологических исследованиях, в частности, В.И. Назарова, А.С. Чахояна, указывается на ряд основных социально-значимых качеств личности, которые являются интегральными показателями гибких компетенций, таких как: адаптивность, рефлексивность, креативность, критическое мышление, социальная перцепция и сотрудничество, эмоциональный интеллект и когнитивная гибкость.

Исследователи подчеркивают, что блоки гибких компетенций имеют определенное ядро знаний, навыков и установок, и в зависимости от возрастных особенностей личности тот или иной блок компетенций становится актуальным.

Так, И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко и другие исследователи отмечают, что, например, у подростков должны быть сформированы универсальные компетентности, которые касаются когнитивной сферы мышления и процессов взаимодействия подростков с социумом сверстников и с самим собой [14].

Действительно, в подростковом возрасте, как указывает С.И. Розум, «вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой внутренний мир», что позволяет акцентировать процесс формирования навыков самоорганизации, входящих в структуру гибких компетенций [11, С. 393]. Так же развиваются навыки логического мышления, а затем и теоретического мышления, формируется индивидуальность стиля мышления. С точки зрения социальной ситуации развития появляется подростковая реакция группирования [11, С. 393]. Данные возрастные изменения определяют особенности процесса формирования компетентности взаимодействия с другими (социальных компетенций).

В младшем школьном возрасте психологи актуализируют начало развития абстрактно-логических форм мышления; зарождение теоретической и практической направленности мышления, процессы формирования научных понятий; проявление исследовательских способностей. Также в качестве ведущего вида деятельности выступает учебная деятельность, происходит становление мотивов учения, самоутверждения, мотивации достижения успеха и избегания

неудач, что говорит о необходимости осуществления базовых процессов формирования гибких навыков в когнитивном блоке.

Таким образом, при формировании гибких компетенций обучающихся необходимо актуализировать возрастной принцип осуществления педагогического процесса, предполагающего учет возрастных новообразований и особенностей развития самосознания, социальной ситуации развития личности и ряда других.

Необходимо отметить, что многочисленные социологические исследования выпускников образовательных учреждений (в частности, исследования Университета Иннополис и другие) такие личностные компетенции или гибкие (мягкие) навыки сформированы у небольшого количества обучающихся, что подчеркивает актуальность рассматриваемой проблемы, нахождение теоретических и методических путей ее решения [10].

Одним из важных направлений современного образования, в рамках которых осуществляется процесс формирования гибких компетенций обучающихся, выступает художественно-эстетическое обучение и воспитание.

Художественно-эстетическое образование отражает специфику искусства, его интеллектуально-креативную природу, что соотносится с показателями гибких компетенций обучающихся: адаптивностью, рефлексивностью, креативностью, критическим мышлением, сотрудничеством и рядом других, проанализированных в данном исследовании [5; 8].

По своим целевым ориентирам данное направление актуализирует новый круг компетенций современного социума, так как создает ряд педагогических условий, реализующих комплекс различных видов художественно-эстетической (творческой и художественно-познавательной) деятельности.

В качестве основных видов художественно-эстетической деятельности выделяется деятельность по восприятию и анализу художественного произведения. Это ключевой вид деятельности направлен на развитие мыслительных способностей, в структуру которых входят когнитивные гибкие компетенции обучающихся анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и другие. Также в процессе художественно-теоретической деятельности, связанной с анализом художественного произведения у обучающихся формируются базовые личностные компетенции (эмоциональный интеллект, умение вести диалог и выстраивать сотрудничество и другие).

Такие творческие виды синтетической художественной деятельности, как исполнительство, драматизация позволяют развивать ряд гибких навыков, связанных с нестандартным решением жизненных ситуаций.

При формировании гибких компетенций обучающихся в сфере художественно-эстетического направления образования актуализируются их содержательные характеристики, отражающие специфику искусства, его интеллектуально-креативную природу.

Выводы. Таким образом, в структуру гибких компетенций обучающихся входят ключевые социально-значимые качества личности, в том числе коммуникативные; когнитивные навыки, связанные с особенностями мыслительных операций; отдельно выделяются цифровые компетенции. Формирование гибких компетенций обучающихся эффективно осуществляется в условиях художественно-эстетического образования, учитывающего возрастной принцип и принцип освоения комплекса различных видов художественно-творческой и художественно-познавательной деятельности.

Литература:

1. Антонова, М.В. Формирование Soft skills у детей как условие подготовки их к осознанному выбору будущей профессии / М.В. Антонова // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 4 (48). – С. 7-11.
2. Бессарабов, Д.А. Исторический обзор научных исследований понятий «компетенция» и «компетентность» / Д.А. Бессарабов // Национальная Ассоциация Ученых. – 2016. – № 8 (24). – С. 12-13.
3. Василевич, Н.А. Формирование у младших школьников логических умений и навыков в процессе обучения: теоретический аспект / Н.А. Василевич // Вестник БарГУ: Педагогические науки. – 2016. – № 4 – С. 13-19.
4. Громова, В.И. Формирование гибких компетенций школьников 5-11 классов в конкурсных мероприятиях по русскому языку / В.И. Громова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – № 6. – С. 756-759.
5. Карпушина, Л.П. Формирование опыта социально-творческой деятельности обучающихся в дополнительном образовании / Л.П. Карпушина, Ю.Н. Соколова, С.В. Баранова // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 6. – С. 65-71.
6. Концепция развития дополнительного образования детей. – Текст: электронный. – URL: <http://dop-obrazovanie.com/obsuzhdaem-proekti/1234-kontsep-tsiya-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej> (дата обращения: 08.04.2022)
7. Логинова, Н.Н. К вопросу об оценке «гибких компетенций» подростков / Н.Н. Логинова, Ю.В. Панева // Образование и воспитание. – 2020. – № 1 (27). – С. 41-44.
8. Милицина, О.В. Формирование культурно-просветительских компетенций студентов-музыкантов в поликультурном пространстве / О.В. Милицина, Ю.В. Величко, С.В. Шишкина, Т.А. Шутова // Инновационные формы и методы организации внеаудиторной работы студентов [Электронный ресурс]: монография / под ред. Л.П. Карпушиной [и др.]. – Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – Текст: электронный. <https://elibrary.ru/item.asp?id=37415113>
9. Назаров, В.И. Методологические аспекты изучения гибких компетенций / В.И. Назаров, А.С. Чахоян // Методология современной психологии. – 2019. – № 10. – С. 129-140.
10. Попова, А.Н. Использование ролевой игры «Модель ООН» в развитии «гибких» компетенций у школьников / А.Н. Попова, К.Б. Сатырова, Е.Н. Мыреев, И.Е. Будикина // Юный ученый. – 2019. – № 7 (27). – С. 57-60.
11. Психология человека от рождения до смерти / [А.А. Реан и др.]. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
12. Раицкая, Л.К. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта / Л.К. Раицкая, Е.В. Тихонова // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 350-363.
13. Сатарова, Л.С. Гибкие навыки как универсальные компетенции современного специалиста / Л.С. Сатарова, Г.Ю. Турушева // В сборнике: Начальное и дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы. Сборник научных материалов X Всероссийской научно-практической конференции. – Стерлитамак, 2021. – С. 49-52.
14. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин [и др.]. – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.

УДК 37

кандидат экономических наук, доцент **Винникова Ирина Сергеевна**

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

старший преподаватель **Кузнецова Екатерина Андреевна**

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

студент **Корнусова Валерия Максимовна**

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИНАНСЫ И КРЕДИТ» СТУДЕНТАМИ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются информационные источники для усвоения студентами, неэкономических специальностей дисциплины «Финансы и кредит». Раскрыта актуальность выбранной темы. Изучение дисциплины «Финансы и кредит» разделено на блоки. Для каждого блока предложено формирование эффективной информационной среды, на основе официальных данных. Каждый источник информации распределен в рамках изучения определенного блока. Выделены основные материалы при формировании практических занятий и самостоятельных работ студентов. Приведены ожидаемые результаты при использовании официальных источников информации для студентов неэкономических специальностей.

Ключевые слова: информационная среда, студенты, направления подготовки, источники информации, денежное обращение, инвестиции, финансы, кредит, нормативно-правовое обеспечение.

Annotation. This article discusses information sources for the assimilation by students of non-economic specialties of the discipline "Finance and Credit". The relevance of the chosen topic is revealed. The study of the discipline "Finance and Credit" is divided into blocks. The formation of an effective information environment based on official data is proposed for each block. Each source of information is distributed within the study of a specific block. The main materials for the formation of practical classes and independent work of students are highlighted. The expected results are given when using official sources of information for students of non-economic specialties.

Key words: information environment, students, areas of training, sources of information, money circulation, investments, finance, credit, regulatory support.

Введение. В настоящее время на территории Российской Федерации происходит реформация системы образования. Повышение объема самостоятельной работы, уменьшение объема лекционных занятий и повсеместное внедрение дистанционных образовательных технологий повлияли на структуру проведения занятий. Главной задачей преподавателя становится направление студентов в собственном обучении и самосовершенствовании.

Самосовершенствование студентов и дальнейшее их развитие в будущей практической деятельности невозможно без прохождения дисциплины «Финансы и кредит» вне зависимости от направления подготовки. Проблема низкого уровня знаний в области финансов и кредита обострилась в начале 1990-х гг. На современном этапе развития большая часть населения не читает кредитный договор, не разбирается в инвестировании, недостаточно осведомлены в области страхования. В последние годы наблюдается повышение интереса к финансовой грамотности населения. Для студентов неэкономических специальностей повышения уровня финансовой грамотности недостаточно. Дисциплина «Финансы и кредит» позволяет студентам не только повысить уровень финансовой грамотности, но и иметь представления о денежном обращении, инвестициях, финансах организации и государственных финансах. Получение знаний в области финансов и кредита у студентов неэкономических специальностей невозможно без формирования эффективной информационной среды.

Изложение основного материала статьи. Изучение дисциплины «Финансы и кредит» для студентов неэкономических специальностей можно разделить на четыре блока:

1. Денежное обращение;
2. Инвестиции;
3. Финансы;
4. Кредит.

Освоение блока «Денежное обращение» подразумевает получение студентами знаний в области истории возникновения и развития денежных средств, изучения понятия, видов и функций денег, изучения структуры и типов денежной системы, а также изучение видов денежных реформ.

Освоение блока «Инвестиции» подразумевает получение студентами знаний способов инвестирования, их особенностей, преимуществ и недостатков.

Освоение блока «Финансы» подразумевает овладение студентами понятий: финансы, финансовой системы, финансового рынка; изучение финансовой системы, функций финансов, видов финансовых рынков; изучение студентами финансовой политики и ее особенностей; изучение основных звеньев государственных финансов; знания в области финансов организации, финансового контроля, налогообложения и страхования.

Освоение блока «Кредит» подразумевает получение студентами знаний в области банковской системы, денежно-кредитной политики, валютного рынка и особенностей банковского кредита.

Для освоения дисциплины «Финансы и кредит» формируется эффективная информационная среда, основу которой составляют официальные источники информации. Основными источниками могут стать официальный сайт Банка России при изучении блока «Денежное обращение»; информационно-просветительский ресурс «Финкульт» при изучении блоков «Инвестиции» и «Кредит»; официальный сайт «За честный бизнес», Налоговой службы и Министерства Финансов при изучении блока «Финансы».

Банк России регулярно занимается просветительской деятельностью населения. Согласно расписанию онлайн-встреч студенты могут пообщаться с представителями Банка России и посетить лекцию по денежному обращению в стране.

После приостановления работы на территории Российской Федерации сервисов мобильных платежей Apple Pay и Google Pay население страны в поиске иных способов оплаты, таких как банковская карта и наличные денежные средства. Студентам всегда был интересен вопрос сохранения и приумножения собственных денежных средств, их безопасности. С момента появления первых монет появились первые фальшивомонетчики. В настоящее время подделка монет заменилась

банкнотами. На официальном сайте Банка России существует раздел наличного денежного обращения. В данном разделе представлены все банкноты в обращении. Студенты могут ознакомиться с признаками подлинности банкнот. Если занятие проходит в дистанционном формате студенты могут проверить свои денежные средства, и научиться различать поддельные денежные средства от настоящих. Занятие будет интересно студентам, как среднего профессионального образования, так и высшего.

В разделе наличного денежного обращения официального сайта Банка России имеются видеоматериалы. Студенты могут самостоятельно их просмотреть и познакомиться с признаками платежеспособности, правилами обмена банкнот, модификациями банкнот, а также узнать в каких случаях и где можно заменить банкноты.

Информационно-просветительский ресурс Финкульт является проектом Банка России. Он включает в себя различные лекции, видеоматериалы, калькуляторы, статьи и тестирования. После изучения банкнот на сайте Банка России студенты могут пройти Космический детектив, который включает в себя расследование подлинности банкнот. После его прохождения и мониторинга данных можно проверить недочеты в овладении материала и разобрать ошибки.

Перед изучением блока «Инвестиции» можно определить уровень подготовки студентов с помощью прохождения тестирования «Готовы ли вы инвестировать на бирже» на сайте Финкульт. После его прохождения преподаватель в качестве информационных источников предлагает студентам ознакомиться с различными видами инвестирования. На сайте посвящена отдельная лекция по каждому виду. Информационный источник предоставляет информацию простыми словами. Источник будет доступен и понятен студентам, неэкономических специальностей, вне зависимости от уровня их финансовой грамотности. Студенты изучат не только различные способы инвестирования, но и узнают, что такое фондовая биржа и как она устроена.

Формирование информационной среды при изучении блока «Инвестиции» является важной задачей преподавателя. Большинство населения страны не знают способов инвестирования. Основная часть знакома только с банковским вкладом. В последние годы увеличиваются случаи мошенничества, связанные с инвестициями, особенно в интернет-ресурсах. Молодые люди отдают последние денежные средства мошенникам в надежде приумножить свой капитал. Нелегальные финансовые организации обманом привлекают денежные средства населения, обещая большие проценты. Многие студенты по незнанию покупают валюты и иные инструменты на бирже в надежде разбогатеть. По незнанию такие операции приводят к потере денежных средств. Задача преподавателя дисциплины «Финансы и кредит» не допустить случаев мошенничества и научить студентов разбираться в способах инвестирования. С помощью информационно-просветительского ресурса можно познакомить студентов с преимуществами и недостатками всех видов инвестирования и повысить финансовую грамотность студентов.

Существуют различные интернет-платформы бирж. Студенты могут скачать мобильное приложение и в учебном формате попробовать себя на бирже. Учебный формат позволяет с определенным лимитом несуществующих денежных средств совершать сделки купли-продажи валюты, акций и иных финансовых инструментов. Студенты на реальном примере могут ознакомиться с устройством биржи, ее графиков и попробовать принять решения. С помощью данного способа студент может оценить свои возможности и научиться рационально использовать денежные средства.

При изучении дисциплины «Финансы и кредит» самым большим и разнообразным блоком является блок «Финансы». Нормативно-правовым информационным источником в области финансов может стать система Гарант, которая в бесплатном доступе публикует основные нормативные источники. Студент неэкономической специальности, освоивший дисциплину «Финансы и кредит», это не только человек, развивающийся в вопросах финансов, кредита, страхования, инвестирования и денежного обращения, но и законопослушный гражданин Российской Федерации. Нормативно-правовой источник Гарант может служить правовой основой при изучении порядка формирования федеральных средств бюджета, средств бюджета регионов и местного бюджета. Студенты также могут ознакомиться с Налоговым кодексом Российской Федерации, правилами, размерами и порядком налогообложения; узнать о видах обязательного страхования, нюансах в сфере добровольного страхования; познакомиться с Федеральным законом «О рынке ценных бумаг», порядке функционирования биржи, узнать кто такой брокер, дилер; ознакомиться с Федеральным законом «О банках и банковской деятельности», узнать про АСВ и многое другое. Сайт также предоставляет статьи по разъяснению, принимаемых законов. Система Гарант является опорой при изучении нормативного подхода в рамках дисциплины.

Официальный сайт Министерства финансов России является не только нормативным источником в области финансов, но также включает новостной форум. Студенты могут ознакомиться с последними изменениями в области финансов на территории Российской Федерации. Сайт также предоставляет статистические данные, которые можно использовать при разработке практических заданий. Например, использование данных государственного бюджета России при расчете состояния и оценки бюджета страны.

Официальный сайт Налоговой службы включает в себя основную нормативно-правовую документацию в области налогообложения, последние изменения законодательства. Студенты могут узнать порядок начисления и уплаты налогов и сборов, а также ознакомиться с федеральными фондами России. Студенты на основании данных Налогового кодекса могут решать практические задания по расчёту отчислений в ПФР, ФСС, ФМС. Знания в области налогообложения будут полезны студентам при дальнейшем трудоустройстве. Студенты, как будущие работники и налогоплательщики, ознакомятся со своими правами и обязанностями в сфере налогообложения.

Официальный сайт «За честный бизнес» позволяет получить знания в области финансов организации, проверить данные по контрагенту. На основании данных бухгалтерской отчетности студенты могут научиться оценивать финансовое состояние организации, бухгалтерскую отчетность можно использовать при формировании практических заданий. Студенты неэкономических специальностей научатся рассчитывать коэффициенты ликвидности и финансовой устойчивости, которые в дальнейшем помогут при выборе будущего места работы.

Для освоения студентами блока «Кредит» преподаватели также могут использовать информационно-просветительский ресурс «Финкульт». Сайт позволяет изучить банковский кредит. Студенты могут воспользоваться калькулятором расчета кредитной нагрузки, который в дальнейшем позволит оценить собственную кредитную нагрузку.

Информационно-просветительский ресурс может использоваться при формировании практических занятий студентов. Студенты неэкономических специальностей, как будущие заемщики могут ознакомиться с видами платежей:

1. Аннуитетным;
2. Дифференцированным.

На основании лекций студенты могут самостоятельно рассчитать способы платежей и на основании данных расчета выделить их основные преимущества и недостатки.

Студенты в рамках изучения банковского кредита могут изучить вопросы инфляции в стране. Различать инфляцию и дефляцию, изучат роль нормальной инфляции на жизнь населения и бизнеса.

Выводы. Таким образом, авторами работы было рассмотрено формирование информационной среды при изучении дисциплины «Финансы и кредит» для студентов неэкономических специальностей. Для студентов неэкономических

специальностей было предложено рассмотреть дисциплину по четырем различным блокам. Для каждого блока были предложены различные информационные источники, которые преподаватель может рекомендовать в качестве самостоятельного ознакомления, при формировании самостоятельных работ и практических занятий. Информационные источники являются официальными, что позволяет студентам получить объективные знания. Использование данных источников позволяет студентам неэкономических специальностей в дальнейшей жизни, после окончания учебного заведения. Формирование эффективной информационно среды позволит студентам не только повысить уровень финансовой грамотности, но и получить обширные знания в области финансов и кредита.

Литература:

1. Васюкова, М.В. Особенности формирования экономических компетенций у студентов неэкономических направлений подготовки / М.В. Васюкова, Т.Ю. Степанова // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2018. – №2 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-ekonomicheskikh-kompetentsiy-u-studentov-neekonomicheskikh-napravleniy-podgotovki> (дата обращения: 13.04.2022).
2. Винникова, И.С. Особенности применения электронной образовательной среды Moodle при изучении дисциплины «Финансовый анализ в страховой организации» / И.С. Винникова // Страхование в системе финансовых услуг в России: место, проблемы, трансформация: сборник трудов XVIII Международной научно-практической конференции: в 2 томах. – 2017. – С. 216-220.
3. Винникова, И.С. Информационные технологии при изучении финансовой грамотности студентами неэкономических специальностей / И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова, В.С. Крупинов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69-4. – С. 35-37.
4. Гушин, И.И. Информационная образовательная среда как эффективная система воспитания мультикультурного образования / И.И. Гушин, Е.А. Федорова // European Social Science Journal. – 2013. – № 10-2 (37). – С. 61-64.
5. Козловская, В.Г. Использование передовых информационных технологий (LMS) для создания эффективной образовательной среды / В.Г. Козловская, В.В. Охотницкая // Мир современной науки. – 2013. – № 1 (16). – С. 41-43.
6. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – №4. – DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-4-11.
7. Лейбовский, М.А. Информационные технологии – от рождения через всю жизнь / М.А. Лейбовский // Цивилизация знаний: российские реалии: материалы XVII Международной конференции. – М.: РосНОУ, 2016. – 47 с.
8. Ликсина, Е.В. Образовательный портал - технологическая основа единой информационной образовательной среды / Е.В. Ликсина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 164-167.
9. Николаев, М.В. Использование информационных ресурсов для эффективного управления образовательными организациями / М.В. Николаев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. – № 4. – С. 62-64.

Педагогика

УДК 377

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

студент Видяйкина Полина Михайловна

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

студент Таурова Дарья Александровна

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

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОВЫШЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. В данной статье рассматривается применение цифровых технологий для изучения и повышения финансовой грамотности среди молодежи. Были раскрыты основные понятия цифровых технологий, финансовой грамотности и ее актуализация в современных условиях. Так же в статье был проведен анализ основных финансовых франчайзинговых мошенничеств и выявлены приложения, программы и курсы, которые разработаны для формирования финансовой грамотности. Кроме того, была раскрыта основная суть государственных программ, для повышения уровня финансовой грамотности в России, что позволяет говорить о том, что данная проблема является актуальной. Целью исследования является анализ цифровых технологий, которые можно использовать для повышения финансовой грамотности.

Ключевые слова: цифровые технологии в образовании, цифровизация, финансовая грамотность, финансовые пирамиды, франчайзинговое мошенничество, управление личными финансами.

Annotation. This article discusses the use of digital technologies to study and improve financial literacy among young people. The basic concepts of digital technologies, financial literacy and its actualization in modern conditions were revealed. The article also analyzed the main financial franchise frauds and identified applications, programs and courses that are designed to form financial literacy. In addition, the main essence of state programs was revealed to increase the level of financial literacy in Russia, which allows us to say that this problem is relevant. The purpose of the study is to analyze digital technologies that can be used to improve financial literacy.

Key words: digital technologies in education, digitalization, financial literacy, pyramid schemes, franchise fraud, personal finance management.

Введение. Для получения новых знаний и информации еще несколько десятков лет назад, люди пользовались книгами, газетами, активно общались друг с другом. В настоящее время развитие цифровых технологий открывает огромный спектр возможностей и позволяет решать множество разноплановых задач в кратчайшие сроки, в частности, получение нового знания. Информационные технологии и системы проникли во все сферы жизни человека и активно применяются в производстве, бизнесе, образовании, медицине, искусстве, развлечениях и многих других [4].

Под цифровыми технологиями понимаются устройства, созданные с помощью вычислительной техники и имеющие свое программное обеспечение. Цифровизация, в целом, приучает к самостоятельности, избавляет от бумажной волокиты, упрощает работу педагога.

Применение цифровых технологий в сфере образования, в первую очередь, диктуется политикой нашей страны в этой сфере, а процесс цифровизации является одним из принципов, который должен применяться в современном российском образовании. Использование цифровых технологий в процессе повышения финансовой грамотности является одним из актуальных вопросов в настоящее время. Именно с помощью цифровых технологий осуществляется наиболее эффективное развитие финансовой грамотности молодежи.

Целью данной статьи является анализ цифровых технологий, позволяющих повысить уровень финансовой грамотности молодежи.

Изложение основного материала статьи. Финансовая грамотность – это совокупность знаний и навыков в области финансов, ведущих к повышению благосостояния посредством правильной оценки ситуации на рынке банковских и страховых услуг. Благодаря финансовой грамотности человек способен принимать разумные финансовые решения по управлению доходами и расходами [10].

Уже в конце 20 века в развитых странах мира начали подниматься вопросы повышения финансовой грамотности населения, затем в начале 21 века эти вопросы стали актуальными и в России. Сейчас, задача повышения финансовой грамотности молодежи является приоритетной, так как уровень финансовой грамотности сказывается не только на благосостояние конкретного человека, но и на само государство в целом, а именно на его население [9].

Так, если большинство населения не способно грамотно следить за формированием своих доходов и расходов, неизбежно возникает кредиторская задолженность. Также вследствие низкого уровня финансовой грамотности происходит рост финансовых пирамид и «процветание» мошенничества [3]. Всё это, в огромных масштабах, влечет за собой последствия, которые негативно сказываются на экономике страны [10].

В настоящий момент, проблема роста финансовых пирамид является достаточно острой, прослеживается динамика увеличения их количества. По данным Центробанка РФ на 2020 год количество финансовых пирамид составило 222, а в 2021 году их количество увеличилось до 871 [1]. Большинство пирамид являются нелегальными и работают по принципу привлечения людей на финансовый рынок и оказания им «помощи» в инвестировании. Примерно 80% финансовых пирамид реализовывают свою деятельность в интернете, именно поэтому они так быстро приобретают популярность среди населения (Рис. 1).

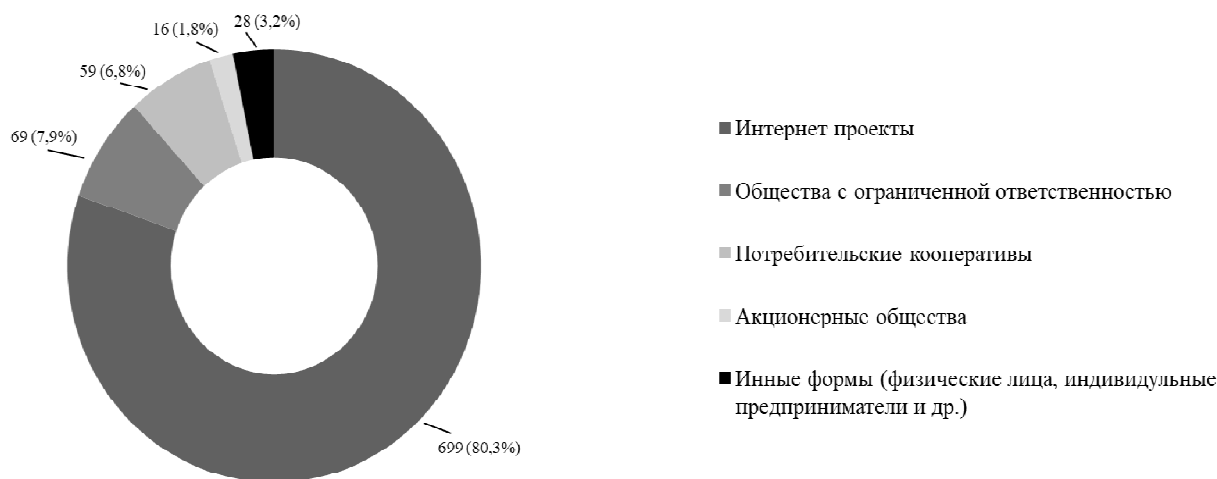


Рисунок 1. Субъекты с признаками финансовой пирамиды по данным Банка России в 2021 году [1]

Помимо этого, организаторы финансовых пирамид для распространения своих услуг обращаются за рекламой к известным блогерам и используют в качестве привлечения клиентов популярные названия российских и зарубежных брендов. Граждане, плохо разбирающиеся в вопросах инвестирования, могут не задумываясь вложить свои средства в мошенническую финансовую пирамиду, увидев в приложении логотип какой-либо популярной фирмы. Такая схема является достаточно распространенной, так как она сразу же вызывает доверие вкладчиков.

В 2021 году Банком России был выявлен новый вид финансовых пирамид, который представлен игровым приложением. Такой тип финансовой пирамиды стал моментально популярным, так как доступен каждому и является максимально простыми в использовании. Пользователь приложения должен вступить проект и купить какой-либо виртуальный продукт, приносящий доход. Кроме этого, пользователю необходимо постоянно привлекать в приложение своих друзей и знакомых, иначе проект будет приостановлен. Такая «игра» построена по принципу сетевого маркетинга, как и в обычных финансовых пирамидах.

Всего, субъектов с признаками нелегальной деятельности по данным Банка России на 2021 год составляет 2679, по сравнению с 2020 годом – 1549 (Табл. 1) [1]. Рост данных показателей доказывает необходимость повышенного значения изучения вопросов финансовой грамотности в современном мире.

Таблица 1

Анализ количества субъектов с признаками нелегальной деятельности в 2020-2021 году

Субъект	2020 г.	2021 г.	Изменение, %
Финансовые пирамиды	222	871	292,3
Нелегальные кредиторы	821	948	15,5
Нелегальные профессиональные участники рынка ценных бумаг	395	860	117,7
Иное	111	–	–
Всего	1549	2679	72,9

Можно выделить следующие причины, вследствие которых сложилась такая ситуация:

1. Низкая финансовая грамотность населения.
2. Упущение возможности законодательства вовремя ликвидировать работу нелегальных субъектов [6, С. 213].

Одним из способов решения описанных проблем, которые возникли на финансовом рынке в России, может стать создание различных программ и курсов по повышению финансовой грамотности населения.

В настоящий момент реализуется проект Минфина «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации». В рамках данного проекта создаются специальные программы повышения компетенций педагогов, с целью внедрения в образование цифровых методов обучения. Потребность использования новых методов обучения обусловлена тем, что система образования претерпевает определенные изменения, связанные с развитием всех сфер человеческой деятельности. Вследствие этого, некоторые методы обучения становятся неактуальными и не приносят ожидаемого результата.

Проект Минфина является продолжением предыдущей программы под названием «Создание и методика курса финансовой грамотности различных категорий обучающихся». Если первая программа являлась базовым пособием, то новый проект содержит более конкретные рекомендации по преподаванию финансовой грамотности и доступна только тем педагогам, которые уже имеют достаточный уровень знаний в области финансовой грамотности. Проект в большей степени нацелен на формирование финансовой грамотности у молодежи, а также взрослого населения, которые имеют низкий или средний уровень доходов.

К задачам проекта относятся:

1. Реализация среднесрочной национальной стратегии по повышению финансовой грамотности жителей Российской Федерации, исходя из оценки текущего уровня финансовой грамотности населения.
2. Разработка эффективных механизмов осуществления программы на федеральном и региональном уровне в сотрудничестве с органами исполнительной власти, образовательными учреждениями, а также специалистами финансового сектора.
3. Подготовить необходимое количество кадров для реализации повышения финансовой грамотности на федеральном и региональном уровне.
4. Создание, апробирование и внедрение образовательных программ по повышению финансовой грамотности школьников, студентов и взрослых, применяя различные институты образования (формальные и неформальные).
5. Разработка информационной базы в области финансов и её популяризация.
6. Поддержание на конкурсной основе инициатив «снизу», которые заинтересованы в области повышения финансовой грамотности.
7. Осуществление защиты прав потребителей финансового сектора за счет потенциала государственного управления и негосударственного сектора.
8. Организация проверки уровня финансовой грамотности жителей РФ.

В соответствии с тем, что повышение финансовой грамотности среди молодежи носит государственный характер, можно увидеть большое количество цифровых образовательных программ, направленных на решение данной проблемы.

Одной из популярных платформ для размещения курсов является MOOK – массовый открытый онлайн-курс, который открыт в дистанционном формате. Тут можно увидеть как бесплатные программы, так и платные. На данный момент на платформе размещено 1988 курсов. Одним из популярных направлений для обучающихся является менеджмент и аналитика, куда входят курсы по повышению финансовой грамотности не только для студентов, но и для школьников [2].

Создателями данных курсов являются такие известные онлайн школы, как нетология и FOXFORD. Кроме базового уровня, данные школы предлагают программы повышенного уровня, с помощью которых можно изучить весь курс финансовой грамотности всего за 90 дней.

Кроме того на базе MOOK ведут свою учебную деятельность многие ВУЗы в том числе НГПУ им. К.Минина. Преподаватели университетов так же могут создавать открытые онлайн-курсы в том числе и по повышению финансовой грамотности, которыми смогут воспользоваться не только студенты данных ВУЗов, но и абитуриенты, школьники и их родители.

Курсы MOOKа созданы на платформе Stepik, которая в свою очередь так же является платформой для обучения, на которой можно найти большое количество курсов по финансовой грамотности. Преимуществом данной платформы является то, что любой зарегистрированный пользователь может создать свой курс или видео-урок, а модераторы платформы проверят его на достоверность и правильность информации, что почти полностью исключает наличие недостоверной информации и плагиата чужого материала [6]. Кроме того, курсы на данной платформе предполагают возможность наличия форума, где обучающиеся могут общаться между собой и задавать вопросы составителю курса или преподавателю нужной отрасли изучения. К одним из самых популярных курсов на данной платформе по финансовой грамотности можно отнести: управление личными финансами; основы финансовой грамотности; финансовая грамотность для НКО; азбука финансов и др. Авторами данных курсов являются как педагоги (например, Наталья Ющик, автор курса «Финансовая грамотность»), так и бизнесмены, работающие в данной сфере (Алексей Леонтьев, автор курса «Управление личными финансами»), а так же образовательные организации и платформы, созданные для обеспечения повышения квалификации сотрудников (Кухня НКО, автор курсов «Финансовая грамотность для НКО»).

Постоянное развитие цифровых технологий, дает возможность обучаться не только дома, в образовательном учреждении или на работе. Они так же позволяют делать это и в дороге, не имея возможности находиться у ПК. Для этого происходит включение в образовательный процесс таких цифровых технологий, как телефон или планшет. Для этого были созданы приложения, которые позволяют быстро изучить материал по финансовой грамотности, в том числе и в игровой форме. К таким приложениям можно отнести:

1. Финансовая грамотность и история.
2. Финзнайка.
3. Финсовет.
4. Финансовое просвещение и др.

Основным преимуществом данных приложений является то, что они представлены не как онлайн-курсы, а конкретно как программы, целью которых является повышение уровня финансовой грамотности среди населения. Стоит отметить, что данные программы бесплатны, но требуют персональной установки на каждое устройство. Позиционирование некоторых приложений из списка, как игр, позволяет преподнести понятную и доступную информацию для школьников, тем самым стимулируя интерес к финансовой сфере общества [8].

Выводы. Финансовая грамотность является одной из важнейших составляющих, которая играет огромную роль в становлении образованного и финансово грамотного человека. Частичный перенос процесса обучения в цифровую среду, дает возможность бесплатного обучения и получения дополнительных навыков. Изучение материала с помощью цифровых

технологий, позволяет сделать процесс обучения быстрым, интересным и максимально практичным. Повышение уровня финансовой грамотности молодежи с помощью цифровых технологий, способствуют не только ее повышению у всех участников процесса обучения, но и дальнейшую заинтересованность в вопросах изучения и развития финансовой и экономической сфер. Но стоит отметить, что во время разработки данных курсов и программ, необходимо учитывать возрастные особенности аудитории, для которой создается программа. Это позволит максимально быстро развить навыки финансовой грамотности у обучающихся и даст возможность применять их на практике, что способствует развитию возможности принятия самостоятельных финансовых решений молодежи [5].

Литература:

1. Банк России: сайт. – Москва, 2021. – URL: <http://cbr.ru/analytics/inside/2021/> (дата обращения: 18.04.2022).
2. Винникова, И.С. Особенности применения цифровых технологий на уроках финансовой грамотности / И.С. Винникова, Ю.О. Полякова, Д.А. Леонтьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-4. – С. 64-68.
3. Голованенко, М.Е. Интернет мошенничество: финансовые пирамиды / М.Е. Голованенко, А.Е. Григорьева // StudNet. – 2020. – №12.
4. Козлова, Н.Ш. Цифровые технологии в образовании / Н.Ш. Козлова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – №1.
5. Лаврентьев, В.А. Совершенствование системы преподавания экономико-финансовых дисциплин с целью повышения финансовой грамотности молодежи / В.А. Лаврентьев, Л.В. Лаврентьева, А.И. Курьлев // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-2. – С. 149-152.
6. Мальцева, С.М. Финансовые пирамиды: современное состояние и способы борьбы / С.М. Мальцева, Е.С. Балашова, Е.А. Ершова, В.М. Корнусова // АНИ: экономика и управление. – 2021. – №1 (34).
7. Медведь, И.В. К вопросу о финансовой грамотности школьников / И.В. Медведь // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58-4.
8. Попова, Е.М. Финансовая грамотность в эпоху цифровизации: новые возможности и вызовы / Е.М. Попова, Т.В. Никитина // Финансы и управление. – 2021. – №4.
9. Сенченков, Н.П. К вопросу о трактовке понятия "финансовая грамотность" / Н.П. Сенченков, А.Н. Цыганкова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2021. – №3 (102).
10. Судакова, А.Е. Финансовая грамотность: теоретическое осмысление и практическое исследование / А.Е. Судакова // Финансы и кредит. – 2017. – №26 (746).

Педагогика

УДК 377

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

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

студент Сидоров Андрей Николаевич

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

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В данной статье авторами рассматриваются вопросы применения искусственного интеллекта в финансовом образовании студентов неэкономических специальностей. В частности, затрагиваются общие теоретические положения, связанные с внедрением искусственного интеллекта в практику образования, актуализируются функции и особенности течения данных процессов. Кроме того, обобщаются основные особенности обучения студентов неэкономических специальностей в разрезе дисциплин экономического и финансового цикла, а также приводятся характерные направления совершенствования практики образовательных процессов за счет использования искусственного интеллекта. Так, в результате проведенного теоретического анализа, авторами были выявлены основные направления внедрения искусственного интеллекта, а также сформированы концептуально-прогностические пути совершенствования дальнейшей практики образования в сторону полной автономизации и автоматизации педагогических систем.

Ключевые слова: искусственный интеллект, финансовое образование, обучение, дистанционное образование, современные технологии образования, информационно-коммуникационные технологии, цифровизация.

Annotation. In this article, the authors consider the issues of using artificial intelligence in the financial education of students of non-economic specialties. In particular, the general theoretical provisions related to the introduction of artificial intelligence into the practice of education are touched upon, the functions and features of the flow of these processes are updated. In addition, the main features of teaching students of non-economic specialties in the context of the disciplines of the economic and financial cycle are touched upon, as well as characteristic directions for improving the practice of educational processes through the use of artificial intelligence. Thus, as a result of the theoretical analysis, the authors identified the main directions for the introduction of artificial intelligence, as well as formed conceptual and prognostic ways to improve the further practice of education towards complete autonomy and automation of pedagogical systems.

Key words: artificial intelligence, financial education, training, distance education, modern education technologies, information and communication technologies, digitalization.

Введение. На современном этапе вопросы активного реформирования и сопутствующего развития образования выступают в качестве одних из наиболее актуальных. Так, подчеркивая значимость современных достижений научно-технического прогресса, влияния цифровизации и диджитализации на образование, необходимо заметить, что текущие реформы изменяют собственный вектор на автоматизацию и реорганизацию образовательной деятельности посредством внедрения ряда функциональных механизмов и системных решений. Говоря про достижение максимальных результатов в сфере образования с применением инновационных технологий обучения, можно выделить такое концептуальное направление как массовое внедрение искусственного интеллекта в практику преподавания отдельных учебных дисциплин,

курсов и образовательных программ. Так, например, вопросы внедрения искусственного интеллекта в финансовое образование студентов неэкономических специальностей имеет довольно малоизученный характер, что подчеркивает значимость систематизации теоретических аспектов и актуализации практики внедрения данных информационных технологий в образовательный процесс.

Таким образом, формулирование цели статьи – произвести комплексный теоретический анализ вопросов внедрения и применения искусственного интеллекта в практике финансового образования студентов неэкономических специальностей и выявить особенности течения данных процессов.

Изложение основного материала статьи. Последние изменения, связанные с резким ростом значимости цифровых технологий, образовательных платформ, а также дистанционного обучения в целом, как альтернатив традиционного образования, подчеркивают, что особую важность приобрели те направления, которые затрагивают ряд вопросов автоматизации и автономизации образовательных процессов. Причем если автоматизация является достаточно изученным компонентом, предполагающим использование простых компьютерных алгоритмов для реализации ряда функций преподавателя в условиях дистанционного образования; то автономизация – это более сложное понятие, обусловленное частичным, или, при должной организации данных аспектов, полным исключением преподавателя из практики регулирования образовательного процесса.

Как правило, в данном контексте, ряд авторов подчеркивает перспективу внедрения искусственного интеллекта в практику обучения как способа частичной замены преподавателя. Например, в работе Ху Юэ выделяется, что пандемия стала главным из источников актуализации внедрения искусственного интеллекта в практику преподавания в дистанционном формате обучения [11, С. 53-54]. А.Н. Дробахина же в своем исследовании выделила основные функции, которые могут выполняться со стороны искусственного интеллекта (Рис. 1):



Рисунок 1. Функции технологии искусственного интеллекта в современном образовании [4, С. 126].

Обращаясь к рис. 1. можно заметить, что большая часть функций тесно соотносится именно с процессами автоматизации образовательных процессов – это подчеркивается текущими возможностями искусственного интеллекта в сфере образования.

И.Б. Елтунова и А.С. Нестеров же отметили, что помимо функций автоматизации, искусственный интеллект может выступать в качестве контрольно-мониторингового источника, затрагивающего вопросы взаимодействия обучающегося и педагога, а также отслеживания успеваемости [5, С. 151]. Т.С. Саяпина более углубленно описала вопросы отслеживания действий обучающегося и педагога посредством использования искусственного интеллекта; в частности, автор подчеркивает, что внедрение и настройка специальных алгоритмов могут позволять отслеживать эмоции, выявлять интерес, а также факт «эмоционального» участия обучающегося в образовательном процессе [10, С. 5]. В тоже время, несмотря на перспективность данного направления развития образования, важно понимать, что внедрение массовой практики применения искусственного интеллекта требует не только законодательного регулирования [12], но и учета текущих возможностей образовательной системы. По мнению В.В. Казариной, существует как минимум четыре основных барьера к внедрению искусственного интеллекта в практику образовательных процессов, одним из которых является отсутствие конкретных механизмов и методов реализации данных аспектов [6].

Несмотря на вышеизложенное, вопросы рассмотрения потенциальных возможностей внедрения искусственного интеллекта в рамках отдельных направлений и учебных дисциплин выступают в качестве основы установления инновационных векторов развития образования. В таком случае, достаточно эффективным становится соотношение функций искусственного интеллекта с направлениями образовательной деятельности в рамках конкретной педагогической ситуации. Подчеркивая возможности внедрения искусственного интеллекта в финансовое образование студентов неэкономических специальностей, важно отметить, что здесь особую значимость приобретают функции индивидуального сопровождения, адаптации обучающегося в рамках педагогического процесса, а также организации системы обратного взаимодействия. По сути, искусственный интеллект в таком случае рассматривается как достаточно эффективный

инструмент индивидуализации образовательного процесса с учетом текущих знаний обучающегося в области финансовых дисциплин.

Так, например, искусственный интеллект может осуществлять сбор количественной и качественной информации на основе данных заполненных анкет, выявлять и фиксировать наиболее проблемные моменты для обучающегося – это позволяет сформировать основу дальнейшего построения индивидуальной траектории обучения через компенсацию «пробелов» в знаниях с последующим уравниванием теоретической базы. При этом, помимо теоретического обучения, искусственный интеллект может достаточно эффективно моделировать какие-либо ситуации из повседневной практики, связанной с финансовой активностью, воспроизводить практические примеры и параллельно с этим погружать обучающегося в образовательный процесс. К тому же, искусственный интеллект может осуществлять целый комплекс процессов одновременно, что в разы повышает скорость отзывчивости системы дистанционного обучения, ориентированной на получение максимально качественных результатов образовательной деятельности [1].

Важно понимать, что финансовое образование студентов неэкономических специальностей строится, зачастую, на обобщенном уровне изучения некоторых учебных дисциплин; сложности обучения студентов (разный уровень знаний, наличия интереса, практического опыта и так далее) достаточно точно могут быть компенсированы за счет грамотного применения искусственного интеллекта [2, 3]. В тоже время, конкретные механизмы управления данными процессами в современной литературе изучены недостаточно. Как показал анализ проведенных исследований, большая часть авторов склонна причислять искусственному интеллекту функции автоматизации, а также некоторые возможности в реализации более сложных механизмов, связанных с использованием самообучающихся нейронных сетей. Лишь малая часть авторов затрагивает возможности автономизации применения искусственного интеллекта в образовательном процессе за счет реализации функций преподавателя. На концептуальном уровне, при развитии технологий, возможно полное исключение деятельности преподавателя из дистанционных образовательных курсов и, соответственно, их полная автономизация.

Главная специфическая особенность финансового образования студентов неэкономических специальностей, это не только разный уровень теоретических знаний, но и разная степень заинтересованности в изучении непрофильных учебных дисциплин; в таком случае искусственный интеллект является источником коррекции образовательного процесса, служит инструментом наглядности и практико-ориентированности – он позволяет проецировать действительно значимые для человека знания и формировать опыт осуществления «полезной» деятельности. При этом, благодаря внедрению алгоритмов отслеживания эмоций, искусственный интеллект может выявить наиболее «скучные» для обучающегося способы образовательной деятельности и строить образовательную систему исключительно на наиболее значимых для студента моментах. В то же время, искусственный интеллект может активно сочетаться и с другими технологиями обучения; как отмечалось выше, здесь могут включаться VR-технологии, формы коллективно-творческой работы, игровой деятельности, а также воссоздаваться условия исследовательского обучения и так далее [8].

Задачи преподавателя в условиях финансового образования студентов неэкономических специальностей – это довольно сложные для достижения ориентиры, связанные с формированием в довольно сжатые сроки как минимум ряда экономических компетенций, основ экономической культуры, поведения, знания истории, основной терминологии и ориентации в экономическом пространстве с пониманием и осмыслением протекающих в нем процессов [9].

Концептуально, искусственный интеллект имеет безграничные возможности в сфере расширения образовательных практик; в тоже время он ограничивается лишь функционально-алгоритмическими и системно-мощными представлениями, а его использование в основном сводится к автоматизации многих образовательных практик. Автономизация же рассматривается в меньшей части случаев, что является достаточно значимой проблемой, сильно сужающей предельные функциональные возможности применения искусственного интеллекта.

Одним из эффективных примеров автономизации является уже протестированная и зарекомендованная на будущую перспективу практика использования прокторинга – внедрения специального алгоритма, основанного на нейронной сети, позволяющего идентифицировать на основе биометрических данных конкретного обучающегося и отслеживать самостоятельность выполнения им каких-либо контрольно-оценочных, проверочных и экзаменационных работ и заданий. При этом, формы контроля проводятся дистанционно, а алгоритм анализирует поведение человека, его действия и учитывает возможные штрафные мероприятия при выявлении соответствующих нарушений [7]. Такой подход исключает наблюдение преподавателя за ходом выполнения контрольных заданий и рационализирует процесс проведения соответствующих мероприятий, повышая при этом эффективность онлайн-обучения.

Основываясь на вышеизложенном, необходимо подчеркнуть, что внедрение искусственного интеллекта в практику финансового образования студентов неэкономических специальностей предполагает реализацию нескольких актуальных направлений деятельности:

1. Управление знаниями через проведение входных тестирований, сбора данных посредством анкет и их анализа в динамике, в том числе с учетом изменений.
2. Построение индивидуального образовательного маршрута, учитывающего данные, полученные из анкет, а также подстраивающего всю систему обучения под темп конкретного обучающегося с возможностью учета его личных психофизиологических особенностей.
3. Учет траекторий личного и профессионального развития, основанный на отслеживании результатов деятельности.
4. Возможность более углубленного погружения в содержание образования за счет выявления предпочтений студента.
5. Активное автоматическое сочетание и использование наиболее результативных инновационных технологий обучения.

Важно понимать, что функции искусственного интеллекта могут быть безграничны; соответственно, это требует воссоздания специальных условий его формирования, укрупнения и отладки. Однако, как направление развития дистанционного образования, а также смешанных форматов обучения с применением цифровых технологий, искусственный интеллект является достаточно перспективным инструментом последующего улучшения качественных характеристик образовательных систем, повышения результативности образовательной деятельности, а также качественного расширения компетенций, формируемых по результатам прохождения учебного материала посредством дистанционных технологий обучения.

Выводы. Таким образом, на современном этапе практика применения искусственного интеллекта в образовательной деятельности имеет достаточно малоизученный и специфичный характер, проявляющийся в использовании лишь функций автоматизации части действий преподавателя. Перспективным же направлением развития образовательных практик становится полная автономизация отдельных курсов учебных дисциплин, предполагающая исключение преподавателя из образовательной практики. В тоже время, сегодня практические алгоритмы развиты недостаточно, что усложняет возможность подобного внедрения искусственного интеллекта.

Литература:

1. Аверков, М.С. Наука о данных и искусственный интеллект как инструменты практической реализации философии открытого образования / М.С. Аверков, А.А. Дерябин, А.А. Попов // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. – 2020. – №56. – С. 63-84.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Пчелякова В.В. Перспективы использования цифрового следа в образовательном и научном процессах // Вестник Мининского университета. – 2021. – № 3. – Том 9. – URL: 10.26795/2307-1281-2021-9-3-1 (дата обращения 5.04.22). DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-3-1(
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Применение информационных технологий при обучении финансовой грамотности студентов вуза // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. № 6-2. – С. 11-14.
4. Дробахина, А.Н. Информационные технологии в образовании: искусственный интеллект / А.Н. Дробахина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-1. – С. 125-128.
5. Елтунова, И.Б. Использование алгоритмов искусственного интеллекта в образовании / И.Б. Елтунова, А.С. Нестеров // Современное педагогическое образование. – 2021. – №11. – С. 150-154.
6. Казарина, В.В. Барьеры внедрения искусственного интеллекта в образование: мифы и реальность / В.В. Казарина // Педагогический ИМИДЖ. – 2021. – №4 (53). – С. 392-397.
7. Корчагин, С.А. Анализ тенденций применения технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере / С.А. Корчагин // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. – 2021. – №1. – С. 37-42.
8. Лебедева, М.Л. Цифровизация как новый тренд образования будущего / М. Л. Лебедева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №1-1. – С. 153-157.
9. Мамедов, О.Ю. О концептуальной специфике экономического образования студентов неэкономических специальностей / О.Ю. Мамедов // Пространство экономики. – 2004. – №1. – С. 5-9.
10. Саяпина, Т.С. Искусственный интеллект и его место в системе образования / Т.С. Саяпина // Вестник экспериментального образования. – 2021. – №4 (29). – С. 1-9.
11. Ху, Юэ Интеграция образования и искусственного интеллекта в эпоху COVID-19: новые возможности и проблемы / Юэ Ху // Теория и практика общественного развития. – 2022. – №2 (168). – С. 50-55.
12. Чижик, А.П. Тенденции развития правового регулирования искусственного интеллекта / А.П. Чижик, Т.С. Саяпина // Юридическая наука. – 2022. – №1. – С. 82-84.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иностранных языков Владимирова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Вятский государственный агротехнологический университет» (г. Киров)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. В статье автор раскрывает сущность концептуального компонента созданной методики обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух и усвоению школьниками совокупности универсальных учебных действий. Особое внимание уделяется системно-функциональному подходу. Он является основополагающим для рассмотрения методики обучения как системы. Последняя включает взаимосвязанные и взаимодействующие между собой элементы определенного качества, количества с соблюдением их последовательности. Отбор содержания этих составляющих определяется внутренними и внешними условиями обучения названному речевому умению и универсальным учебным действиям. Это приводит методику как прочную, устойчивую систему на уровень ее функционирования с целью достижения цели-результата оптимальным путем. Принципиальным подходом концептуального компонента автор видит лично ориентированный деятельностный с позиции учителя и с позиции ученика. Для реализации данного подхода автором выделяются специальные методические принципы. Таковыми являются учет индивидуальности обучающегося, организация и управление учебной деятельностью школьника, личностная значимость информации сообщения для него и адекватность аудитивно-мыслительных и универсальных учебных действий ученика на каждой фазе учебной деятельности по овладению аудированием. Завершает представление концептуального компонента методики обучения коммуникативно-когнитивный подход. В нем автор статьи раскрывает принцип обучения аудированию в условиях устного иноязычного общения и принцип сознательного выполнения аудитивно-мыслительных и универсальных учебных действий для овладения этим речевым умением как его средством. Названные подходы и выделенные принципы легли в основу создания других компонентов методики обучения иноязычному аудированию на основе универсальных учебных действий.

Ключевые слова: иноязычное аудирование, универсальные учебные действия, методика, система, подходы и принципы.

Annotation. In the article, the author shows the essence of the conceptual component of the created teaching methodology in foreign language listening comprehension and the assimilation by middle school students of universal educational actions. Special attention is paid to the system-functional approach. It is fundamental for considering the teaching methodology as a system. The latter includes interrelated and interacting elements of a certain quality, quantity in compliance with their sequence. The selection of the content of these components is determined by the internal and external conditions of learning the named speech skill and universal educational actions. This brings the methodology as a solid, stable system to the level of its functioning in order to achieve the goal-result in an optimal way. The author sees the principal approach of the conceptual component as a personality-oriented activity approach from the position of a teacher and from the position of a student. To implement this approach, we have identified special methodological principles. These are the consideration of the student's individuality, the organization and management of the student's educational activities, the personal significance of the message information and the adequacy of the student's auditive-mental actions and universal educational actions at each phase of the learning activity for mastering listening comprehension. The presentation of the conceptual component of the teaching methodology is completed by the communicative-cognitive approach which reveals the principle of teaching listening comprehension in the conditions of oral foreign language communication and the principle of conscious performance of auditive-mental actions and universal educational actions for mastering this speech skill as its means. These approaches and the highlighted principles formed the basis for the creation of other components of the methodology of teaching foreign language listening comprehension on the basis of universal learning activities.

Key words: foreign language listening comprehension, universal learning activities, methodology, approaches and principles, system.

Введение. В настоящее время в основе Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) лежит системно-деятельностный подход, ориентированный на новые образовательные результаты, включающие личностные как систему ценностных отношений к себе и другим участникам образовательного процесса, метапредметные, нацеленные на усвоение обучающимися обобщенных способов деятельности, которые вместе взятые представляют универсальные учебные действия (УУД), и предметные результаты, выражающиеся в овладении учениками конкретной предметной областью знаний [10]. Последние предполагают умения, виды деятельности, компетенции, характерные для той или иной образовательной дисциплины. В соответствии со Стандартом обучающимся необходимо усвоить определенную совокупность УУД, одновременно способствующих приобретению собственно предметных результатов деятельности.

Таковой в нашем случае выступает иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК), которая должна быть освоена учениками в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» в общеобразовательной школе. В центре внимания одна из составляющих ИКК, а именно иноязычное аудирование как средство устного общения на иностранном языке, в ходе обучения которому, согласно ФГОС и Примерной программе по иностранным языкам обучающиеся должны уметь воспринимать, осмысливать и понимать иноязычные аудиотексты на слух с разным уровнем проникновения в их содержание [11, С. 43- 65].

Констатирующий эксперимент показал, что уровень владения аудированием у обучающихся находится на низком и недостаточном уровнях. Школьники часто не могут выявить смысловую информацию из высказывания, выделить его главные и второстепенные части, определить логику изложения и т.д. Все вместе взятое становится препятствием для учеников в ходе построения верного умозаключения как продукта аудирования и приводит к отрицательному результату перцептивно-мыслительной деятельности школьника. Вместе с тем проведенный эксперимент также позволил выявить, что обучающиеся слабо владеют необходимыми УУД в процессе решения типовых учебных задач. Например, они часто испытывали трудности в определении цели деятельности, планировании, установлении причинно-следственных связей и др.

В связи с этим возникает вопрос: какова должна быть методика обучения иноязычному аудированию, которая, с одной стороны, способствует эффективному овладению этим речевым умением, а с другой – создает условия для приобретения обучающимися необходимыми для этого УУД? В центре внимания настоящей статьи концептуальный компонент методики обучения аудированию на иностранном языке на основе УУД. Его основное содержание определяется следующими подходами и реализующими их принципами, а именно: системно-функциональным, личностно ориентированным деятельностным и коммуникативно-когнитивным. Изучение названных подходов и выделение в них специальных методических принципов является задачей нашей статьи.

Изложение основного материала статьи. Начнем с того, что методику обучения школьников аудированию на иностранном языке с помощью УУД, мы рассматриваем как систему, понятие которой с философской точки зрения, трактуется как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, и образующих определенную целостность или единство» [6, С. 552]. Пользуясь данным определением, мы можем утверждать, что каждая система имеет две составляющие, а именно: элементный или компонентный состав и структуру как систему отношений и связей между этими составляющими. Поэтому спроектированная нами методика как система определяется содержанием наполненными, тесно взаимосвязанными, взаимодействующими между собой составляющими соответствующего количества и качества в строго определенной последовательности. Последние обеспечивают ей внутреннюю прочную и устойчивую структуру, а также определяют ее назначение как достижение запланированного образовательного результата оптимальным путем.

Исходя из этого, основополагающим подходом концептуального компонента созданной нами методики является системно-функциональный подход (П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, А.А. Богданов, В.Н. Парахина, М.И. Сетров, В.С. Тютин, Э.Г. Юдин и др.), позволяющий в нашем исследовании описать структуру методики, содержание ее составляющих и показать их значимость в образовательном процессе. Поэтому для начала раскроем суть данного подхода и покажем его структурный и функциональный аспекты, на которые мы опирались в процессе создания методики обучения иноязычному аудированию на основе УУД как системы.

Так, по мнению В. Г. Афанасьева структура целостной системы определяется как специфический способ взаимосвязи и взаимодействия образующих ее компонентов, придающий этой системе фиксированное в конкретный промежуток времени состояние упорядоченности [1, С. 162]. В связи с этим структурный аспект подхода отвечает за организацию явлений действительности в систему, элементами или компонентами которой выступают четко упорядоченные, тесно взаимосвязанные и между собой взаимодействующие подсистемы, комплексы и другие составляющие. Совокупность последних обеспечивает этой системе целостность, внутреннюю прочность, стабильность, устойчивость и качественную определенность при различных внутренних или внешних изменениях.

М.И. Сетров определяет такую систему как экстенсивную или статическую, проявляющуюся в своей устойчивости, стабильности и прочности между ее частями. В то же время, как полагает ученый, данная система может обладать интенсивной или динамической структурой, проявляющейся в изменении формы и содержания под влиянием условий внешней среды [14, С. 51]. Такая целостная система является целенаправленной и активно действующей в отдельный момент ее функционирования с целью достижения запланированного результата. В ней содержатся специально отобранные, подогнанные, уточненные и взаимодействующие друг с другом составляющие, активно реагирующие на любые изменения внешней среды для получения того результата, для достижения которого эта система создавалась.

Предполагаемый результат служит системообразующим фактором, который переводит упорядоченное множество взаимосвязанных и активнодействующих элементов и составляющих на уровень интенсивной или функционирующей системы. Поэтому количество, качество, последовательность, взаимосвязи всех отдельных элементов, их структура и содержание определяются назначением системы и стоящей перед ней целью, в чем и состоит сущность функционального аспекта данного подхода [7, С. 33].

Теперь остановимся на личностно ориентированном деятельностном подходе, который в программных требованиях общеобразовательной школы по дисциплине «Иностранный язык», рассматривается в качестве ключевого. В нашем исследовании этот подход определяется с точки зрения учителя (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др.) и с позиции самого школьника (И.А. Зимняя). В первом случае он включает действия учителя по организации и управлению учебной деятельности учеников в процессе овладения ими определенной областью знания, а в нашем случае – аудированием как средством устного общения на иностранном языке. Так, личностный аспект подхода характеризуется тем, что в центре иноязычного образовательного процесса находится ученик, который рассматривается как индивидуальность, обладающая определенными, характерными только для него самого набором индивидуальных, субъектных и личностных качеств [8, С. 68-69].

Индивидуальные свойства включают процессы мышления, восприятия, памяти, внимания, воображения учеников и т.д., а также уровень их развития в данном возрастном периоде. Умение осуществлять свою учебную деятельность, владение определенной совокупностью УУД для решения учебных речемыслительных задач в предлагаемой ситуации иноязычного общения характеризуют субъектные качества обучающегося. И, наконец, личностные качества проявляются в жизненном опыте школьников, их мировоззрении, эмоционально-чувственной сфере, статусе ученика как личности в коллективе как в классе, так и вне школьной жизни. На основании этого первым принципом данного подхода, который необходимо учитывать при проектировании нашей методики обучения, является принцип учета индивидуальности школьника.

Организаторская и управленческая деятельность учителя воплощена в деятельностном аспекте подхода (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Н.Е. Кузовлева, С.С. Куклина, З.Н. Никитенко, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов и др.) и нацелена на создание благоприятных условий для обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух и усвоению требующейся совокупности УУД. Опираясь на исследования И.А. Зимней [4, С. 99-101], мы можем умозаключить, что при помощи специально поставленной учебной речемыслительной задачи в рамках социокультурной ситуации определенной степени интеллектуального затруднения, отраженной в содержании текста для аудирования учитель стимулирует вызов у обучающихся необходимых аудитивно-мыслительных действий [2, С. 9-10] и УУД, требуемых для ее решения, направляет их и управляет ими для достижения учениками запланированного положительного результата.

Средствами организации и управления учебной деятельностью по овладению иноязычным аудированием являются учебное задание и памятки. Правильно сформулированное учителем учебное задание, отражающее учебную речемыслительную задачу и ситуацию устного иноязычного общения, позволяет обучающимся принять ее как личностно значимую и включиться в активный процесс по ее решению. В этом случае учитель актуализирует аудитивно-мыслительные и УУД, имеющиеся в арсенале школьника для успешного восприятия, осмысления и понимания требующегося объема информации и соответственно продуктивное выполнение полифункционального аудитивно-мыслительного упражнения [3, С. 43-45]. Более того, учитель способен управлять данным процессом с помощью памятки, которая по словам Е. И. Пассова, является вербальной моделью или словесным описанием того, с какой, целью, каким образом, с помощью каких действий и почему требуется выполнить это упражнение или задание [9].

Названные средства организации и управления обеспечивают актуализацию, вызов, распределение, упорядочивание требующихся ученику аудитивно-мыслительных и универсальных действий, а также их регулирование на каждой фазе учебной деятельности по овладению иноязычным аудированием как средством устного иноязычного общения. В соответствии с изложенным вторым принципом, реализующим личностно ориентированный деятельностный подход, будет принцип целенаправленной организации и управления учебной деятельности учеников в процессе восприятия, осмысления и понимания иноязычной информации на слух.

Теперь перейдем к личностно ориентированному деятельностному подходу с позиции ученика, который проявляется в первую очередь в личностно самоактуализации и личностном росте самого школьника в процессе всего образовательного процесса. Поэтому личностный аспект включает активность школьника, которая проявляется в личностной заинтересованности и потребности в получении новой, значимой для себя информации из речевого сообщения в процессе иноязычного аудирования. Здесь же ученик понимает смысл деятельности восприятия и понимания речи на слух как средства устного иноязычного общения. Поэтому ученик, ориентируясь в предлагаемой социокультурной ситуации, определяет значимость и ценность для себя информации из аудиотекста и пути ее применения в других видах человеческой деятельности. Последнее способствует потребности школьника в общении, расширению его мировоззрения, кругозора, а также социально-речевого опыта [5, С. 190-191]. В следствие этого в рамках личностно-деятельностного подхода с позиции обучающегося мы выделяем принцип личностной значимости информации высказывания. Как видим, личностный аспект подхода тесно связан с деятельностным, поскольку для успешного восприятия, осмысления и понимания требующегося объема информации речевого сообщения ученик должен знать, какие аудитивно-мыслительные и УУД на каждой фазе учебной деятельности по овладению аудированием ему необходимы и уметь пользоваться ими.

Названное обеспечивает уверенность ученика в себе, являющимися одним из необходимых условий для успешного и эффективного понимания иноязычной речи на слух. Так, например, на мотивационно-ориентировочной фазе учебной деятельности по овладению аудированием школьнику требуются такой набор действий как: предвосхищение информации, ее прогнозирование, личностная потребность в ее понимании и др. Исполнительскую фазу представляет соответствующая совокупность аудитивно-мыслительных и сопряженных с ними универсальных действий в таком качестве, количестве и последовательности, которого требует решение конкретной учебной речемыслительной задачи в данной ситуации устного иноязычного общения. Последняя фаза, т.е. контрольно-оценочная представлена учебно-речевыми действиями других видов речевой деятельности, пользуясь которыми ученик показывает результат иноязычного аудирования при фиксации запрашиваемой информации (письменная речь), чтении только верных утверждений (чтение) или высказывании личного мнения на основании услышанного. Перечисленное в рамках личностно ориентированного деятельностного подхода с позиции обучающегося позволяет вести речь о принципе адекватности аудитивно-мыслительных и УУД на каждой фазе учебной деятельности по овладению аудированием.

Следующим подходом, входящим в концептуальную компонент нашей методики обучения, является коммуникативно-когнитивный (Б.В. Беляев, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.С. Куклина, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, А.Н. Шамов, С.Ф. Шатилов, А.В. Щепилова и др.), который реализуется в таких принципах как: обучение аудированию в условиях устного иноязычного общения и сознательное выполнение аудитивно-мыслительных и УУД для овладения этим речевым умением как его средством. Согласно первому принципу процесс обучения аудированию организуется в максимально приближенной к естественной ситуации устного иноязычного общения [15]. Более того, в создаваемой такой ситуации, учитываются особенности индивидуальности школьника, а ее содержание личностно значимо и интересно для ученика. Предлагаемые в данном русле социокультурные ситуации мотивируют обучающихся к решению речемыслительной задачи, обеспечивают вызов советующего набора аудитивно-мыслительных и УУД, побуждают к формированию и формулированию собственной точки зрения по затронутой проблеме высказывания, расширяют мировоззрение и социально-речевой опыт учеников и др. [13, С. 5-9].

Принцип сознательного выполнения аудитивно-мыслительных действий и сопряженных с ними УУД предполагает, что процесс обучения данному речевому умению на иностранном языке основан на понимании школьником той совокупности действий, которые требуются для решения той или иной учебной речемыслительной задачи, а также на владении им этими действиями. В связи с этим уже на предтекстовом этапе школьники, руководствуясь учебной речемыслительной задачей и памяткой, определяют и выбирают из усвоенных действий, только те, которые требуются для определения цели, анализа социокультурной ситуации и советующей ей учебной речемыслительной задачи. Выполнение учениками названных действий позволяет им осуществить планирование своей будущей деятельности аудирования, выдвинуть гипотезу о содержании предлагаемого высказывания, о его главной мысли, возможном ходе событий и т.д.

В свою очередь познавательная активность школьника в ходе восприятия сообщения обеспечивается действиями по поиску известной / частично новой / новой информации, её трансформации или замене на эквивалентные смысловые отрезки, имеющиеся в его прошлом опыте. Этому также способствуют памятки, где определено качество действий, их количество и последовательность, которые помогают школьникам осознать необходимость именно этих действий и затем использовать их во время восприятия аудиотекста, классификации получаемой информации, ее анализа, обобщения для выявления логики высказывания и его понимания на требуемом уровне. Полученный продукт критически оценивается, интерпретируется и применяется учеником в других видах речевой деятельности. В результате школьники сознательно присваивают новую часть социально-личностного опыта, развивающую их индивидуальность.

Выводы. Представленные системно-функциональный, личностно ориентированный деятельностный подходы и реализующие их специальные методические принципы являются основополагающими и определяют отбор и организацию содержания последующих компонентов спроектированной нами методики как системы для эффективного достижения школьниками личностных, метапредметных и предметных результатов, как этого требует ФГОС ООО.

Литература:

1. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – Москва: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Владимирова, Е.Н. Обучение школьников иноязычному аудированию на основе универсальных учебных действий: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Владимирова Елена Николаевна. – Екатеринбург, 2021. – 24 с.
3. Владимирова, Е.Н. Полифункциональные упражнения для обучения иноязычному аудированию на основе универсальных учебных действий / Е.Н. Владимирова, С.С. Куклина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 43-47.
4. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Куклина, С.С. Системно-структурный анализ компонентного состава содержания иноязычного образования / С.С. Куклина, М.Н. Татарина // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 460. – С. 190-201.
6. Новая философская энциклопедия / Сост. В.С. Стёпин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов. – Москва: Мысль, 2000. – Т. 1-4. – 2659 с.
7. Парахина, В.Н. Теория организации: учеб. пособие / В.Н. Парахина, Т.М. Федоренко. 3-е изд., стер. – Москва: КНОРУС, 2007. – 296 с.
8. Пассов, Е.И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем / Е.И. Пассов. – СПб.: Златоуст, 2015. – 117 с.
9. Пассов, Е.И. 40 лет спустя или 100 и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – Москва: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.
10. Приложение. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: сайт. – 2022. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 01.04.2022).
11. Примерная рабочая программа основного общего образования. Английский язык (для 5-9 классов образовательных организаций): сайт. – 2021. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/6897ed6441a220ff20a73833d4395afa.pdf> (дата обращения: 11.04.2022).
12. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101): сайт. – 2022. – URL: <https://iror.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-ooo-prikaz-minprosvescheniya-rossii-ot-31.05.2021--287.pdf> (дата обращения: 01.04.2022).
13. Сафонова, В.В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 5-9.
14. Сетров, М.И. Основы функциональной теории организации / М.И. Сетров. – Л.: Наука, 1972. – 164 с.
15. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2011. – 454 с.

Педагогика

УДК 371.2

кандидат педагогических наук, доцент Воронова Анастасия Анатольевна

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

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. Дистанционные образовательные технологии в последние годы достаточно широко вошли в практику российских школ. В педагогическом сознании стало закрепляться понимание того, что дистанционные технологии дают дополнительные возможности осуществления непрерывного образовательного процесса детей. Несмотря на то, что они используются, остается ряд проблем, которые требуют своего обсуждения и решения. Это проблемы организационного, методического плана, проблемы перестройки взаимодействия участников образовательных отношений и трансформации труда учителя. В статье анализируются эти проблемы и описываются возможные пути их решения. Последние лежат в плоскости интересов обучающихся нормативного развития и особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Их выявление требует внимательного отношения со стороны учителя. Автор раскрывает вопросы организации онлайн-занятий для разных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, отражая общие моменты для инклюзивной практики. Он обращается к вопросам формирования учебной мотивации у обучающихся и развития у них навыков самоорганизации в условиях дистанционного обучения. В статье выделяются трудности проведения коррекционной работы и организации воспитания. Автор предлагает пути преодоления трудностей в непосредственном взаимодействии с родителями обучающихся. Семья, считает автор, является основным помощником при обучении детей с использованием дистанционных технологий. Именно родители оказывают материальную, психологическую и организационную поддержку своим детям. Автор рассматривает взаимодействие педагога и родителей при организации дистанционного обучения. Он обращает внимание на необходимость работы учителя над самим собой, развития своего педагогического мастерства в новых условиях.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, дистанционные образовательные технологии, дистанционное обучение, онлайн-занятие.

Annotation. Distance learning technologies have become quite widely used in Russian schools in recent years. The understanding that remote technologies provide additional opportunities for the implementation of the continuous educational process

of children began to consolidate in the pedagogical consciousness. Despite the fact that they are used, there are still a number of problems that require discussion and solution. These are the problems of the organizational, methodological plan, the problems of restructuring the interaction of participants in educational relations and the transformation of the teacher's work. The article analyzes these problems and describes possible ways to solve them. The latter lie in the plane of the interests of students of normative development and the special educational needs of students with disabilities. Their identification requires careful attitude on the part of the teacher. The author reveals the issues of organizing online classes for different categories of students with disabilities, reflecting common points for inclusive practice. He addresses the issues of the formation of educational motivation among students and the development of their self-organization skills in the conditions of distance learning. The article highlights the difficulties of correctional work and the organization of education. The author suggests ways to overcome difficulties in direct interaction with the parents of students. The family, the author believes, is the main assistant in teaching children using remote technologies. It is parents who provide material, psychological and organizational support to their children. The author examines the interaction of the teacher and parents in the organization of distance learning. He draws attention to the need for a teacher to work on himself, to develop his pedagogical skills in new conditions.

Key words: students with disabilities, inclusive education, distance learning technologies, distance learning, online classes.

Введение. Период пандемии обнажил проблему необходимости перестройки системы образования. За последние годы мы стали свидетелями повсеместного внедрения дистанционных технологий в образование. Они позволили не прерывать образовательный процесс в российских школах, выступили средством реализации права обучающихся на образование, несмотря на сложившиеся обстоятельства.

Дистанционные образовательные технологии предполагают использование телекоммуникационных и информационных технологий при взаимодействии учащихся и педагога. Благодаря им становится возможным дистанционное обучение – целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе [9].

Использование дистанционных технологий обозначило ряд вопросов для современного российского образования: вопросы организационного и методического характера, перестройки деятельности и отношения к ней со стороны участников образовательных отношений. В этом процессе обнажились проблемы при организации обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. Дистанционное обучение отличается от традиционной классно-урочной системы. Используется незнакомая среда для участников образовательных отношений, их взаимодействие носит опосредованный характер. Тот арсенал вербальных и невербальных средств общения, которыми владеет педагог, в условиях дистанционного образования не может в полной мере использоваться [2].

Анализ научных трудов Бизюка В.В., Вороновой А.А., Васильевой В.С. позволяет сделать вывод, что для педагогов применение дистанционных технологий в современных условиях означает усиление педагогического поиска путей и приемов обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также освоение новых цифровых средств и педагогических подходов работы с ними. В современных условиях освоения новых технологий обостряются и педагогические проблемы формирования адекватной мотивации учеников на работу и поддержание работоспособности, внимания детей на занятиях. Их преодоление возможно через адекватный подбор наглядных средств и форм работы с обучающимися. Например, для профилактики утомления в процессе работы за компьютером необходимо использовать динамические паузы, смену видов деятельности, персональное обращение к ученику по имени. При разработке наглядности следует учитывать особенности ее восприятия обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Это может касаться цвета, размера шрифта, контрастности фона и текста, объема и качества наглядности.

Онлайн-занятия в условиях дистанционного обучения – это не просто форма обучения, это возможность общения, которое может принести положительные эмоции. И чтобы дети испытали больше положительных эмоций, педагог должен придерживаться определенных требований [8, С. 295]:

1) ему стоит четко, громко и внятно разговаривать. Если ребенку требуется повторить, то таким же тоном стоит объяснить пройденный материал;

2) зрительный контакт очень важен для проведения занятий. Стоит смотреть в глаза, так ребенок будет больше понимать и вникать в материал;

3) применять вспомогательные средства для передачи смысла. Это может быть жестикация рук или мимика;

4) учитывать трудности в обучении обучающихся с ОВЗ. Стоит представлять задания в альтернативных формах.

Если учитель будет придерживаться этим правилам, то он создаст комфортные условия для ученика.

При проведении занятий в онлайн-формате необходимо учитывать, что расширяется пространство использования специальных слов и значков для обозначения эмоций, иногда возможно сокрытие своих эмоций. Кроме этого, возникает риск «клиповости» коммуникации, имеющей место быть в связи с тем, что не сразу можно ответить, что происходит нерегулярный обмен реплик.

Качество дистанционного обучения зависит напрямую от уровня сформированности у обучающихся инклюзивных классов специальных знаний и умений владения техническими и программными средствами управления компьютером на онлайн-занятиях, при выполнении домашних заданий и самостоятельной работе. Специальных курсов по этим вопросам не предполагается, потому развития этих умений видится во взаимодействии с членами семьи вне рамок образовательного процесса, а также в некоторых случаях на самих занятиях через четкие указания, инструкции, что и как нужно делать.

В условиях дистанционного обучения повышаются требования к самостоятельности обучающихся, что чувствуется острее, чем младше ребенок. Важно развивать у обучающихся навыки поддержания учебной дисциплины и самоорганизации на расстоянии. Преодоление трудностей в этом направлении видится через соблюдение режима дня.

При этом следует подъем осуществлять примерно в одно и то же время (например, в 7 часов утра). Пробудка не должна быть резкой, но и не должна затягиваться. Необходимо выработать ритуал пробуждения. При совершении утреннего туалета нужно поощрять самостоятельность и уделять внимание на отработку навыков самообслуживания. Там, где помощь ребенок не требует, при этом ему ничего плохого не угрожает, нужно родителям остаться в стороне и дать возможность ребенку самому выполнить жизненную задачу.

В режиме дня должно быть время учебных занятий, чередуемых небольшими промежутками отдыха. Важно выполнение специального двигательного режима для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями зрения. После обеда рекомендуется отдых, а самоподготовку, выполнение домашних заданий, согласно биологическим ритмам, лучше начинать с четырех часов дня.

Жизнь ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения не должна сводиться только к выполнению домашних заданий. В ней должно быть место и для занятий по интересам, и для прогулок, и для отдыха. При этом просмотр телевизора или игры на смартфоне или планшете не дают организму отдохнуть полноценно.

Использование дистанционных технологий в обучении вносит изменения и в практику воспитания. Появляется многополярность в воспитании. Сегодня не просто учитель, родитель являются главными воспитателями. Зачастую представители из социальных семей, интернет-каналов транслируют ценности, жизненные смыслы более действенными способами. В связи с этим обостряется проблема формирования медиаграмотности у субъектов образовательных отношений [1, 6]. Один из ее компонентов - это основы интернет-безопасности.

При дистанционном обучении возрастает потребность взаимодействия с участниками образовательных отношений через сеть Интернет, дающей не только обилие информации, но и тающей в себе множество опасностей для обучающихся с ОВЗ, которые зачастую более доверчивы, менее критичны, чем их нормативно развивающиеся сверстники [5, 7].

У многих детей с ОВЗ нарушена речь. В связи с этим в условиях инклюзии при использовании дистанционных технологий, проведении онлайн-занятий нужен особый речевой режим. Речь педагога должна быть разборчивой, четкой, с подчеркнутым артикулированием. Не следует резко повышать голос, но следует увеличить число повторений. Это позволит преодолеть риски потери информации при ее передаче от учителя к ученику.

Успех проведения онлайн-занятия во многом зависит от того, как осуществляется контроль деятельности обучающихся. Дети с ОВЗ обычно требуют дополнительного контроля со стороны родителей и целенаправленного развития самоконтроля и саморегуляции.

Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья необходима коррекционная работа. Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, например, крайне важна предметно-манипулятивная активность в реальном пространстве. Ощущения – дополнительный, компенсаторный путь познания окружающего мира для обучающихся с нарушениями зрения. При дистанционном обучении осязание и двигательнo-кинестетический анализатор практически выпадают из образовательного процесса. Речевые сообщения – это «отфильтрованное» знание, лишённое чувственной основы. И использование только одного пути, пути передачи звуковой информации, не позволяет вести качественное обучение и коррекционную работу.

В условиях дистанционного обучения затруднено использование приема «рука в руке» при обучении движениям. Этот прием сопряженного действия, сопровождаемый словесной инструкцией, позволяет передать образец действия обучающимся. Особо значим этот подход при обучении детей с нарушениями зрения.

Потому в условиях инклюзивного образования крайне важную роль играют родители. Именно родители (или лица их заменяющие) заботятся об устройстве рабочего места ребенка в домашних условиях, которые включает в себя компьютер с устройствами ввода и вывода. Родители обеспечивают его расположение, освещение. Родители в большинстве случаев научают ребенка работе в необходимых компьютерных программах, на требуемых образовательных платформах.

Родители обеспечивают своих детей при необходимости ассистивными средствами, специальными устройствами ввода, вывода информации. «Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата возможно изменение конфигурации клавиатуры, применяется мембранная клавиатура с повышенной чувствительностью, клавиатура с увеличенными клавишами. Могут использоваться специальные пальцевые датчики» [3, С. 15]. Такое изобретение помогает детям пользоваться ноутбуком или компьютером. Благодаря этому дети могут готовить семинары, рефераты и исследовательские работы.

Родители следят за распорядком дня и выполнением требований врача по сохранению здоровья ребенка в процессе занятий. Родители – основные помощники в проведении коррекционно-развивающей работы с учениками.

Для того, чтобы родители понимали важность обозначенных вопросов, необходимо провести с ними установочное совещание, быть с ними во взаимодействии на протяжении всего периода дистанционного обучения.

Кроме этого, необходимо учитывать особенности обучающихся с ОВЗ. Например, при организации дистанционного обучения обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата особого внимания требуют такие особенности детей как возможные нарушения общей и мелкой моторики рук, нарушение зрительно-моторной координации, астенические проявления (пониженная работоспособность, быстрая утомляемость), специфические трудности овладения пространственными представлениями, необходимость обязательного соблюдения ортопедического режима.

Выводы. Внедрение и повсеместное использование дистанционных технологий отразилось на методике обучения обучающихся в условиях инклюзии. Каждый обучающийся с ОВЗ имеет свои особенности, свои образовательные потребности, которые следует педагогам учитывать при организации дистанционного обучения в условиях инклюзии. В этом случае можно обеспечить качество образования.

Но от педагога требуется сегодня не просто учет особенностей обучающихся с ОВЗ, но и психологическая, консультационная поддержка детей и их родителей по вопросам организации дистанционного обучения. Педагог в современных условиях должен сам перестроиться и, преодолевая трудности, расширять свой кругозор, приобретать новые навыки работы с цифровыми технологиями и раскрывать методические приемы для того, чтобы в новых условиях дистанционного обучения развивать личность, интеллект, укреплять здоровье своих учеников.

Успешность освоения учебного материала во многом зависит от четко спланированного образовательного маршрута обучаемого, от чуткого сердца и глубокого взгляда педагога, умеющего подмечать трудности, проблемы и четко, высоко профессионально реагирующего на них.

Литература:

1. Voronova, A. Student's media literacy training as a factor of personality development in the inclusive education / A. Voronova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. International Scientific Conference "Personality in Norm and in Pathology" (PNP 2021). – 2021. – № 107. – P. 153-160.
2. Бизюк, В.В. Дистанционное образование для детей с ОВЗ / В.В. Бизюк // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – Т. 1. №1-1. – 2015. – С. 7.
3. Васильева, В.С. Применение информационных технологий в работе с детьми с ОВЗ / В.С. Васильева, Ю.В. Нарихнюк // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 1-7. – С. 14-16.
4. Воронова, А.А. Актуальные проблемы обучения в условиях цифровизации инклюзивного образования / А.А. Воронова // Актуальные проблемы обучения и сопровождения лиц с ОВЗ в условиях цифровизации образования [Электронный ресурс]: сб. трудов Междун. науч.-практ. конф. (20-21 апреля 2021 г.). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2021. – С. 19-22.
5. Воронова, А.А. Информационные технологии как средство общения лиц с ОВЗ [Электронный ресурс] / А.А. Воронова, О.И. Яровая, К.К. Кравец // Психолого-педагогические проблемы социализации личности: сборник статей участников Международного конкурса студенческих научно-исследовательских работ по психологии, педагогике,

дефектологии (г. Оренбург, 15 февраля 2018 года) / Электронный текст дан дан. (2,7 Мб). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2018. – 1 эл.оп. диск (CD-R).

6. Воронова, А.А. Особенности формирования медиаграмотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / А.А. Воронова, К.К. Кравец // Актуальные проблемы социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования: Сборник трудов Международного научно-практического семинара. – Киров, 2020. – С. 33-37.

7. Воронова, А.А. Подростки с умственной отсталостью в интернет-пространстве: риски и пути их преодоления / А.А. Воронова, К.К. Кравец // Медийно-информационная грамотность современного педагога: в 3 ч., Ч.2 Материалы Всеросс. науч.-практ. конференции. – Оренбург: Изд-во «Оренбургская книга», 2018. – С. 191-197.

8. Котенко, А.В. Особенности изучения английского языка в условиях работы со слабослышащими детьми / А.В. Котенко // В сборнике: Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования. Материалы V региональной научно-практической (очно-заочной) конференции, 2018. – С. 294-296.

9. Тараканов, А.В. Технологии дистанционного обучения: учебное пособие / А.В. Тараканов, К.В. Садова, Е.А. Крайнова. – Самара: Самар. гос.техн. ун-т, 2017. – 86 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры правовых дисциплин и методики преподавания Гаджиева Патимат Дайитбековна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

кандидат юридических наук, декан факультета

управления и права Ибрагимов Магомед Абдулмуминович

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

старший преподаватель кафедры правовых дисциплин

и методики преподавания Хайрулаева Айшат Зубаировна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРИМЕНЕНИЮ ИКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье, на основе теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы, рассмотрены наиболее актуальные вопросы, касающиеся применения современных образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе. Перед началом разговора об основном предмете изучены особенности ситуации, сложившейся на настоящий момент в системе отечественного ВО. Доказывается необходимость развития у будущих специалистов, в т.ч. педагогов, компетенций, связанных с применением ИКТ. Далее охарактеризованы педагогические условия, позволяющие осуществлять эффективную подготовку будущих учителей к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности. Предлагаются конкретные приёмы и методы, позволяющие развивать у будущих педагогов систему соответствующих компетенций.

Ключевые слова: информационные технологии в образовании, высшее образование, педагогический вуз, студент, преподаватель.

Annotation. In this article, based on the theoretical analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, the most pressing issues concerning the use of modern educational technologies in the educational process are considered. Before starting a conversation about the main subject, the peculiarities of the situation that has developed at the moment in the Russian higher education system have been studied. The necessity of developing future specialists, including teachers, competencies related to the information technologies using is proved. Further, the pedagogical conditions that allow effective future teachers training for the use of information technologies in professional activities are described. Specific techniques and methods that allow to develop a system of relevant future teachers' competencies are proposed.

Key words: information technologies in education, higher education, pedagogical university, student, teacher.

Введение. Существенные изменения, фиксирующиеся во всех сферах жизни современного общества, во многом связаны с его информатизацией [1; 5; 12; 15]. Соответственно, реформирование системы профессиональной подготовки педагогических кадров во многом связано с развитием у них компетенций, связанных с эффективным применением ИКТ в профессиональной деятельности [6; 11; 14-15].

В свою очередь, подготовка будущих педагогов к инновационной профессиональной деятельности, предусматривающей в том числе широкое использование информационно-коммуникационных технологий, требует внесения существенных корректив в систему вузовской подготовки будущих учителей. В частности, необходимым условием успешности такой модернизации является вооружение будущих педагогов системой знаний, умений и навыков, позволяющих разрабатывать и результативно использовать образовательные технологии на базе ИКТ [1-2; 5; 12; 14].

Изложение основного материала статьи. Поступательное развитие современного общества во многом связана с расширением использования информационных технологий. В частности, сфера их применения расширяется и в профессиональной области педагога, делая необходимым формирование ИКТ-компетентности у профессионалов соответствующего профиля.

Современной педагогической наукой ИКТ-компетентность понимается не только как совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения информатике и современным информационным и коммуникационным технологиям, но и личностно-деятельная характеристика современного учителя [6; 8; 10-11]. В условиях современной школы последний должен характеризоваться к мотивированному использованию компьютерных средств и технологий в профессиональной Деятельности.

На современном этапе изучения соответствующей проблематики представляется возможным говорить о структуре ИКТ-компетентности педагогического работника (Табл. 1).

Структура ИКТ-компетентности педагогического работника

Составляющие	Характеристика
Предметная	Комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно использовать ИКТ в профильной предметной области.
Методическая	Владение педагогом электронной дидактикой и информационными технологиями обучения [8, С. 31].

Далее в связи с темой настоящего исследования отметим, что хотя в настоящий момент и наблюдается тенденция перехода от традиционного процесса обучения к инновационному, современный педагог должен обладать готовностью в использовать ИКТ-технологии и в рамках традиционной системы.

Анализ текущей образовательной ситуации в купе с изучением литературы, посвящённой использованию ИКТ в образовании и в целом, педагогическим инновациям [4-5; 7; 9-10; 13; 15], а равно многочисленные наблюдения за деятельностью педагогов-практиков, осуществляющих профессиональную деятельность в школах г. Махачкалы, дают нам право с определённой долей уверенности утверждать, что современная система образования испытывает необходимость в учителях нового поколения. Такой учитель должен представлять собой личность, постоянно совершенствующую собственные профессиональные и личностные качества, дабы успешно проявлять активность в условиях современной динамично меняющейся школы и общества в целом [2; 5-6; 12]. Кроме того, неизбежно изменится и его роль в образовательном процессе. Из носителя готовых знаний современный педагог превращается в консультанта, указывающего ученикам путь для их получения, создающего условия, способствующие эффективной познавательной деятельности школьников [3, С. 22].

В свою очередь, изменившиеся профессиональные задачи педагога определяют необходимость включения в состав ИКТ-компетентности ряда важных ИКТ-компетенций (Табл. 2).

Таблица 2

ИКТ-компетенции современного педагога

Наименование	Содержание
ПК-1	Способен эффективно использовать средства телекоммуникаций в ходе профессионального общения в различных коммуникативных ситуациях с соблюдением правил сетевого этикета.
ПК-2	В ходе совместной деятельности участников образовательного процесса проявляет способность к критической оценке содержания информации, затрагивающей его предметную область, умеет использовать медиатехнологии для создания медиапродуктов по своему предмету и интегрировать их в учебно-воспитательный процесс.
ПК-3	Способен эффективно применять социальные интернет-сервисы в целях организации сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса [8, С. 32].

Развитию ИКТ-компетентности будущих педагогов с большой вероятностью будет способствовать соблюдение следующих педагогических условий:

- учебные задания должны носить проектный, проблемно-исследовательский и коммуникативный характер;
- необходимо организовать совместную познавательную деятельность участников образовательного процесса при решении проблемно-исследовательских задач, предполагающих активное использование информационно-коммуникационных технологий;
- необходима организация сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса [3; 7; 9];
- формирование у студентов, осваивающих педагогические специальности, комплексов умений, связанных с анализом методической необходимости и эффективности использования информационных технологий в различных ситуациях, могущих возникнуть в ходе осуществления им профессиональной деятельности;
- учет профессиональных необходимости для современного специалиста, в т.ч. педагога, постоянно совершенствовать свои профессиональные и личностные качества;
- повышение уровня самостоятельности будущих педагогов в принятии решений, касающихся различных аспектов их будущей профессиональной деятельности [3; 7-8].

В числе эффективных средств развития ИКТ-компетентности будущих педагогов можно, как уже говорилось, отметить решение коммуникативных задач. Последние направлены на знакомство студентов с функциональными возможностями соответствующих технологий. Компетенции, формируемые в процессе их успешного решения в дальнейшем также с большой вероятностью, будут обеспечивать правильный отбор педагогами телекоммуникационных средств, применимых в том или ином аспекте их профессиональной деятельности, а равно их грамотное использование.

Другая группа задач, проектные, направлены на выработку у будущих педагогов навыков критической оценки содержания информации, затрагивающей его предметную область, умеет использовать медиатехнологии для создания медиапродуктов по своему предмету и интегрировать их в учебно-воспитательный процесс [13-15].

Организационные задачи ориентированы на развитие у студентов системы знаний, умений и навыков, связанных с эффективным использованием информационно-коммуникационных технологий в организации различных форм сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Решение будущими педагогами проблемно-исследовательских задач с использованием ИКТ проходит в три этапа:

- обсуждение созданной проблемной ситуации;
- групповая деятельность, связанная с поиском наиболее оптимальных методов и средств её решения;
- представление результатов групповой активности и их коллективное обсуждение [8-9].

В процессе такого рода сетевого взаимодействия будущие педагоги получают возможность для:

– освоения средств ИКТ и понимания их возможностей в ходе дальнейшего осуществления ими профессиональной деятельности;

– интеграции в различные сообщества, а, значит, изучить их социальные нормы, ценности и правила, освоить умения и навыки, которые в дальнейшем позволят успешно адаптироваться к динамично меняющимся социальным условиям [1; 3; 14-15].

Можно выделить следующие формы сетевого взаимодействия участников образовательного процесса с использованием ИКТ, осуществляемого в ходе решения проблемно-исследовательских задач: создание электронных образовательных ресурсов в соответствующей предметной области; организация совместной деятельности студентов по отбору материала, необходимого для решения поставленных задач; организация информационно-методического сопровождения решения таких задач; управление деятельностью создаваемых сетевых сообществ [9; 13].

Формирование у будущих педагогов компетенций, составляющих ИКТ-компетентность, может быть осуществлено в три этапа (Табл. 3).

Таблица 3

Этапы развития ИКТ-компетентности у будущих педагогов

№ п/п	Направление деятельности по развитию ИКТ-компетентности студентов на данном этапе
1	Систематизация и углубление знаний, формирование совокупности умений и навыков, связанных с эффективным применением использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности.
2	Подготовка к использованию телекоммуникационных средств в целях решения различных вопросов в профессиональной деятельности.
3	Подготовка будущих учителей к применению средств ИКТ в организации взаимодействия между участниками образовательного процесса [3; 7; 9; 13].

Развитие ИКТ-компетентности будущих учителей путём реализации, охарактеризованных выше педагогических условий и использования рассмотренных форм работы на рассмотренных в таблице этапах, представляется возможной на современном этапе развития отечественной системы ВО.

При этом, однако, приходится констатировать, что на сегодняшний день в подготовке будущего учителей к широкому использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности имеется ряд объективных недостатков. В их числе отметим:

– знания, умения и навыки, связанные с применением средств ИКТ, часто формируются у будущих учителей вне контекста их профессиональной области;

– процесс подготовки студентов-педагогов к использованию ИКТ зачастую имеет пользовательскую направленность, при его организации практически не учитываются психолого-педагогические аспекты педагогического процесса;

– в отечественных вузах преобладает традиционная система подготовки, не ориентированная на изменения в характере профессиональной деятельности учителя, фиксирующиеся в условиях новой образовательной среды;

– образовательный процесс в организациях ВО, осуществляющих подготовку будущих педагогов, организован без учёта новых направлений в образовании [1; 3; 5; 10; 14].

Выводы. На основании вышеизложенного следует отметить, что фиксирующаяся на протяжении трёх последних десятилетий информатизация всех сфер жизни российского социума не могла не затронуть систему образования.

Последнее, в свою очередь, способствует существенной актуализации процесса выработки ИКТ-компетентности у будущих педагогов в ходе их профессиональной подготовки.

Их широкое применение в профессиональной деятельности современного педагога предъявляет более серьёзные требования к качеству его труда и уровню профессиональной квалификации. Сказанное касается как объёма знаний, умений и навыков в соответствующей предметной области, так и уровня педагогического мастерства, особенно, тех его аспектов, что связаны с внедрением и использование в образовательном процессе инновационных, в частности, информационно-коммуникационных, технологий.

В ходе профессиональной подготовки будущих педагогов особенно важной является задача создания необходимой восприимчивости будущих преподавателей на эффективное применение средств ИКТ в будущей профессиональной деятельности.

В этой связи необходимым является решение задач, связанных с систематическим формированием у студентов осознания необходимости информатизации процесса осуществления ими педагогической деятельности.

Также требует рационального решения проблема овладения будущим педагогом информационной культурой, связанной с широким использованием соответствующих технологий.

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. Алехин, И.А. ИКТ-грамотность и ИКТ-компетентность как ключевые индикаторы профессионального развития и роста преподавателя / И.А. Алехин, И.Н. Айтундинова, Т.М. Трегубова // Мир образования и образование в мире. – 2019. – № 2(22). – С. 73-84.

3. 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. – № 2(27). – С. 21-24.

4. Бороненко, Т.А. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 227-243.

5. Восковская, А.С. Особенности обучения студентов нового поколения в условиях цифрового общества / А.С. Восковская // Самоуправление. – 2019. – № 2(115). – С. 288-290.

6. Гаджиева, П.Д. Формирование ИКТ-компетентности будущих учителей права в условиях образовательного пространства педагогического вуза / П.Д. Гаджиева // Символ науки. – 2016. – №11. – Ч.2. – С. 106-108.
7. Зыкова, Т.В. Кузнецова И.В. Синергия сетевого взаимодействия студентов в процессе освоения математических знаний / Т.В. Зыкова, И.В. Кузнецова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. – С. 95-102.
8. Кузнецов, А.А. Учебник в составе новой информационно-коммуникационной образовательной среды / А.А. Кузнецов, С.В. Зенкина // Информатика и образование. – 2009. – № 6. – С. 3-11.
9. Петрова, Н.В. Формирование ИКТ-компетентности будущих педагогов с использованием электронного обучения / Н.В. Петрова // Современное педагогическое образование. – 2020. – №11. – С. 133-137.
10. Проценко, А.И. Развитие исследовательских умений студентов средствами ИКТ / А.И. Проценко // Концепт. – 2020. – № 3. – С. 57-68.
11. Смирнова, А.Н. Формирование ИКТ-компетентности педагога в системе профессионального образования / А.Н. Смирнова, Г.Д. Редченко // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. – С. 188-193.
12. Спирин, И.С. Проблемы информатики в вузе в контексте её становления / И.С. Спирин / Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 53-56.
13. Шигапова, Э.Д. Организация учебного процесса бакалавров-физиков педагогического направления с применением интерактивных форм обучения / Э.Д. Шигапова, Г.З. Хабибуллина, Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, А.М. Ахмедова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1(126). – С. 46-52.
14. Godwin-Jones, R. Smartphones and Language Learning / R. Godwin-Jones // Language Learning & Technology. – 2017. – Vol. 21(2). – Pp. 3-17.
15. Hwang, G.-J. Trends in the Research Design and Application of Mobile Language Learning: A Review of 2007-2016 Publications in Selected SSCI Journals / G.-J. Hwang, Q.-K. Fu // Interactive Learning Environments. – 2018. – Vol. 27(4). – Pp. 567-581.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры правовых дисциплин и методики преподавания Гаджиева Патимат Дайитбеговна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат юридических наук, декан факультета управления и права Ибрагимов Магомед Абдулмуминович
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры правовых дисциплин и методики преподавания Хайрулаева Айшат Зубаировна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ – КЛЮЧ К ПОВЫШЕНИЮ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В данной статье освещены основные особенности процесса правового воспитания подрастающего поколения как эффективного средства повышению правовой компетентности его представителей. На основе анализа существующей практики образовательных организаций по правовому воспитанию учащихся дано теоретическое обоснование проблемы формирования правосознания у подрастающего поколения, рассмотрены особенности развития гражданской позиции у представителей современной молодежи. Охарактеризованы основные существующие на сегодняшний день возможности школьного правового образования в развитии правовой компетентности подрастающего поколения. Кроме того, описан практический опыт отдельных профильных образовательных организаций в правовом образовании учащихся.

Ключевые слова: правовое воспитание, правосознание, гражданское самосознание, правовая компетентность, правовая культура.

Annotation. This article highlights the main features of the younger generation legal education process as an effective increasing the legal competence of its representatives mean. Based on the analysis of the educational organizations practice for the legal education, a theoretical justification of the legal awareness among the younger generation formation problem is given, the features of the citizenship development among modern youth representatives are considered. The main existing opportunities of school legal education in the development of the younger generation legal competence are characterized. In addition, the practical experience of individual specialized educational organizations in the students' legal education is described.

Key words: legal education, legal awareness, civic consciousness, legal competence, legal culture.

Введение. В условиях современного общества успешной может стать личность, характеризующаяся следующими качествами:

- социальная и нравственная зрелость;
- самостоятельность;
- осознанное стремление к жизни в соответствии с нормами, правилами и ценностями гражданского правового общества [2; 6; 8; 10].

Соответственно, фиксируется и существенное возрастание требований, предъявляемых к системе образования, призванной обеспечить выполнение социального заказа на воспитание таких членов современного общества.

При этом, однако, приходится констатировать, что для современного нам общества характерна определённая дезинтеграция институтов и агентов социализации. К тому же, на подрастающее поколение оказывается мощное десоциализирующее влияние. Эти факторы обуславливают рост негативных явлений в обществе. К таковым относятся:

- деструктивное поведение несовершеннолетних;
- экстремизма в молодёжной и подростковой среде;
- преступность несовершеннолетних;
- агрессия и буллинг [5-6; 10; 15].

Соответственно, одним из важных приоритетов модернизации системы образования России является формирование правовой компетентности подрастающего поколения.

При этом, несмотря на достигнутые в данной сфере положительные результаты [2; 8; 16], современное общество испытывает острую необходимость в выработке единого научного подхода к проблеме формирования правовой компетентности подрастающего поколения. Такой подход с необходимостью должен учитывать реалии современного общества и содержать научно обоснованные рекомендации по проектированию и сопровождению соответствующего процесса, осуществляемого на базе ОО различных типов.

Частичному восполнению нехватки единого подхода к правовому воспитанию подрастающего поколения будет посвящена настоящая статья.

Изложение основного материала статьи. На настоящем этапе развития современного общества важными требованиями, выдвигаемыми им к системе образования является формирование индивида, характеризующегося следующим набором личностных качеств:

- готовность к непрерывному личностному и профессиональному саморазвитию на протяжении всей жизни;
- наличие развитой способности к ответственному и осознанному сознательному выбору;
- толерантность;
- коммуникабельность [6; 9-10; 13; 16].

Как видим, современный российский социум заинтересован в успешной интеграции представителей подрастающего поколения в характерных для него динамично меняющихся условиях.

При этом подростки и старшие школьники характеризуются склонностью к противоправным необдуманным действиям. Это объясняется их возрастными особенностями, среди которых можно выделить:

- поиск острых ощущений;
- повышенную подверженность влиянию группы сверстников;
- стремление к самостоятельности [11-12].

Другой немаловажной причиной противоправного поведения представителей указанных возрастных групп является недостаточная эффективность правового образования правового воспитания. Последнее, в свою очередь, ведёт к недостаточной сформированности правовой компетентности как молодёжи и подростков, так в дальнейшем и взрослых.

Дефиниция «правовая компетентность» не имеет однозначного толкования. С точки зрения нашего исследования данный термин удобнее всего трактовать как совокупность знаний о нормах права, способностей, знаний, умений и навыков, позволяющих индивиду эффективно существовать в правовом поле современного гражданско-правового общества [2; 7; 14].

В её структуру входят компоненты:

- мотивационный;
- личностный;
- когнитивный;
- деятельностный;
- рефлексивный;
- оценочный [8, С. 130]

Процесс развития правовой компетентности у представителей подрастающего поколения рассматривается нами как педагогическая цель, достигаемая посредством использования разнообразных педагогических средств с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

На современном этапе разработанности данной проблемы можно выделить педагогические условия формирования правовой компетентности подростков и старших школьников (Табл. 1).

Таблица 1

Педагогические условия формирования правовой компетентности

Условия	Реализация
Учёт индивидуального социально правового статуса обучающихся, их возрастных, индивидуальных особенностей, степени информированности в правовом поле.	Посредством организации диагностики сформированности правовой компетентности обучающихся и своевременного выявления несовершеннолетних с риском нравственно-правовых деформаций.
Учёт при составлении образовательной программы единства компонентов правовой компетентности: мотивационного, личностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного и оценочного.	Соблюдение принципов доступности и последовательности правовой информации при знакомстве с ней обучающихся. Вооружение подростков системой знаний, умений и навыков, связанных с самостоятельным поиском, анализом и эффективным использованием правовой информации, принятием юридически грамотных решений в конкретных ситуациях, как учебных, так и жизненных. Реализация в процессе правового воспитания подростков и старшекласников принципа сознательности и активности, позволяющая активизировать личный интерес обучающихся к учебным занятиям, тем самым обеспечив успешность формирования правовой компетентности. Также должен соблюдаться принцип связи теории с практикой, направленный на эффективное формирование социально-правового опыта подростков и старших школьников в различных видах социально и лично значимой деятельности. При этом реализуемые направления воспитательной деятельности должны способствовать повышению уровня сформированности у обучающихся системы конкретных знаний, умений и навыков, связанных с формированием правовой компетентности [13; 15].
Применение активных форм и методов обучения.	Необходимо преподавать учащимся новый материал с использованием объяснительно-иллюстративных, дискуссионных и игровых методов. Особенно эффективными при этом являются: деловые и ролевые игры, дискуссии, метод кейс-стади.

<p>Организация сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса [4, С. 240].</p>	<p>Необходимо проектирование деятельности образовательной организации как педагогического и организационного центра, позволяющего реализовывать воспитательные и социализирующие воздействия системно и позволяющего осуществлять эффективное взаимодействие с различными институтами социума, заинтересованными в формировании правовой компетентности несовершеннолетних.</p>
---	---

В свете вышеизложенного необходимо отметить опыт реализации программы по формированию правовой компетентности у подростков и старших школьников в лицее № 51 г. Махачкала.

В пространстве указанной образовательной организации изучение правовых дисциплин предполагает достижение следующих целей:

- выработка у подростков и старших школьников определенной жизненной позиции;
- формирование у обучающихся морально-нравственных качеств, связанных с осознанным стремлением к жизни в соответствии с нормами, правилами и ценностями гражданского правового общества [6; 8; 10];
- развитие у обучающихся устойчивого уровня правосознания;
- воспитание у учащихся правовой и гражданской культуры [1, С. 62].
- формирование социального поведения и навыков социализации личности у подростков и старших школьников.

Охарактеризованная выше программа реализуется на стыке правовых и политических аспектов. Так, освоение обучающимися программы курса «Основы правоведения», осуществляется в следующих интерпретациях:

- внутрипредметная;
- межпредметная.

Таким образом, происходит развитие у учащихся системы знаний, умений и навыков, предусмотренных программой соответствующей дисциплины в комплексе с получением знаний по географии, истории и др [1; 3; 6].

Изучаемый курс рассчитан на 34 часа учебной нагрузки по предмету основной школы. Для лучшего усвоения материала на практические занятия по нему привлекаются:

- работники судебной сферы;
- сотрудники органов охраны правопорядка, как действующие, так и бывшие;
- представители различных органов власти [1-4].

Подобные формы учебной работы позволяют учащимся лицея использовать полученные теоретические знания как во внешкольной деятельности, так и в ходе изучения других дисциплин, предусмотренных программой. Следовательно, возрастает вероятность успешности использования ими приобретённых знаний, умений и навыков из области прав в дальнейшей социальной и профессиональной жизни.

Выводы. На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что очень важными для личности, характеризующейся высокой конкурентоспособностью в условиях современного общества, являются следующие качества: социальная и нравственная зрелость; самостоятельность; осознанное стремление к жизни в соответствии с нормами, правилами и ценностями гражданского правового общества.

С другой стороны, для современного российского социума характерна определённая дезинтеграция институтов и агентов социализации, а равно связанное с ней мощное десоциализирующее влияние на подростков и старшеклассников.

Это, в свою очередь, обуславливает эскалацию негативных явлений в обществе: деструктивного поведения несовершеннолетних; экстремизма в молодёжной и подростковой среде; преступности несовершеннолетних; агрессии и буллинга.

В этой связи значимым приоритетом в процессе дальнейшей модернизации отечественной системы образования является формирование правовой компетентности подрастающего поколения.

С точки зрения целей и задач данной статьи под термином «правовая компетентность» наиболее рационально понимать совокупность знаний о нормах права, способностей, знаний, умений и навыков, позволяющих индивиду эффективно существовать в правовом поле современного гражданско-правового общества.

В её структуру входят мотивационный, личностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, а также оценочный компоненты.

Процесс их формирования у представителей подрастающего поколения представляет собой педагогическую цель, достигаемую посредством использования разнообразных педагогических средств с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Его успешной завершение предполагает соблюдение ряда педагогических условий.

Первое – учёт индивидуального социально правового статуса обучающихся, их возрастных, индивидуальных особенностей, степени информированности в правовом поле.

Второе – учёт при составлении образовательной программы единства компонентов правовой компетентности: мотивационного, личностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного и оценочного.

Третье – применение активных форм и методов обучения.

Четвёртое – организация сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Примером организации, в которой образовательный процесс осуществляется с частичным соблюдением вышеперечисленных условий, является лицей № 51 г. Махачкала.

Литература:

1. Бирюков, С.А. Система гражданско-правового образования в средней школе / С.А. Бирюков // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 7. – С. 61-64.
2. Боер, В.М. Правовая компетентность и гражданская активность личности / В.М. Боер // Закон. Право. Государство. – 2019. – № 3(23). – С. 36-37.
3. Болотина, Т.В. Проблема прав человека в содержании образования / Т.В. Болотина // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 3-8.
4. Бороненко, Т.А. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 227-243.
5. Быстрова, Н.В. Управление воспитательной системой общеобразовательной организации / Н.В. Быстрова, А.Ф. Уханов // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. – С. 177-180.

6. Гаджиева, П.Д. Правовое просвещение и правовое воспитание как необходимое условие формирования правосознания у подрастающего поколения / П.Д. Гаджиева, М.А. Курбанов // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1(74). – С. 264-266.
7. Денисенко, И.К. Правовая социализация и правовая компетентность личности / И.К. Денисенко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2012. – № 1-2. – С. 45-49.
8. Ендовицкая, Е.А. К проблеме формирования правовой компетентности у подростков и старших школьников в системе дополнительного образования / Е.А. Ендовицкая // Вестник научной сессии факультета философии и психологии. – Вып. 20. – 2020. – С. 125-131.
9. Жигулин, А.А. Понятие правовой компетентности / А.А. Жигулин // Научное образование. – 2020. – № 3(8). – С. 52-54.
10. Завражин, В.В. Правовая компетентность детей и молодежи: сравнительный анализ / В.В. Завражин // Бизнес. Образование. Право. – 2019. № 4 (49). – С. 395-400.
11. Карпушина, Л.В. Психология ценностей российской молодежи / Л.В. Карпушина, А.В. Капцов. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2019. – 252 с.
12. Колокольцева, О.В. Проблемы и перспективы воспитательной работы с молодежью / О.В. Колокольцева // Базис. – 2019. – № 2(6). – С. 45-48.
13. Микаилов, Д.А. Педагогические условия формирования правовой компетентности будущего бакалавра педагогического образования Автореф. дис... канд. пед. наук / Даниял Алиевич Микаилов. – Махачкала, 2019. – 24 с.
14. Парсонс, Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – С. 462-478.
15. Попова, Т.В. Социально-педагогическое сопровождение несовершеннолетних в условиях роста социальных рисков беспризорности в обществе / Т.В. Попова // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т.8. – № 6-2. – С. 155-160.
16. Уразакова, Г.С. Деловая игра как способ формирования правовой компетентности подростков / Г.С. Уразакова // Перекрестки истории. Актуальные проблемы исторической науки. Материалы XV Международной научной конференции. – Астрахань: Астраханский университет, 2019. – С. 197-198.

Pedagogy

UDC 378

candidate of pedagogical sciences,

associate professor Galiakhmetova Albina Tagirovna

Kazan State Power Engineering University (Kazan);

doctor of philology, professor Lutfullina Gulnara Firdavisovna

Kazan State Power Engineering University (Kazan)

IMPLEMENTATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A CONDITION FOR FORMING GLOBAL COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Annotation. The article presents the results of a study of the activities of the university to solve an urgent problem – the problem of improving the quality of education. One of the promising areas for improving the quality and efficiency of education in universities in modern conditions is the formation and development of global competencies among students. The aim of the study is to develop and theoretically substantiate the process of increasing the effectiveness of the teacher's work on the development of global competencies among students in the process of teaching foreign. The concept of “global competence” is gaining popularity and significance in many areas of life, as well as in education. Knowledge of foreign languages is undoubtedly an important condition for the globalization of education. Digital interactive technologies contribute to the effective learning of foreign languages. The practical significance of the study lies in the fact that its results can significantly improve the quality and effectiveness of education in a vocational school. The theoretical provisions developed in the study give teachers of educational organizations the necessary ideas about new principles and ways of organizing the educational process based on the formation and development of global competencies among students. The structure of the educational process developed by the authors, educational modules in academic disciplines in the context of the implementation of digital interactive technologies can assist teachers in designing and conducting training sessions on learning foreign languages as an important means of forming and developing global competencies among students. The conducted research makes it possible to plan specific steps for educational work at the university, which in turn contributes to the achievement of the main goal of education in the context of globalization – the production of competitive specialists. An approach is proposed to improve the efficiency of this activity based on the implementation of digital interactive technologies. languages based on the implementation of digital interactive technologies.

Key words: global competence, digital interactive technologies, foreign language, education.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования деятельности университета по решению актуальной проблемы – проблемы повышения качества образования. Одним из перспективных направлений повышения качества и эффективности образования в вузах в современных условиях является формирование и развитие глобальных компетенций у студентов. Целью исследования является разработка и теоретическое обоснование процесса повышения эффективности работы преподавателя по развитию глобальных компетенций у студентов в процессе преподавания иностранного языка. Концепция “глобальной компетентности” набирает популярность и значение во многих сферах жизни, а также в образовании. Знание иностранных языков, несомненно, является важным условием глобализации образования. Цифровые интерактивные технологии способствуют эффективному изучению иностранных языков. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут значительно повысить качество и эффективность обучения в профессиональном училище. Теоретические положения, разработанные в исследовании, дают преподавателям образовательных организаций необходимые представления о новых принципах и способах организации образовательного процесса, основанных на формировании и развитии глобальных компетенций у учащихся. Разработанная авторами структура учебного процесса, модули по учебным дисциплинам в контексте внедрения цифровых интерактивных технологий могут помочь преподавателям в проектировании и проведении учебных занятий по изучению иностранных языков как важного средства формирования и развития глобальных компетенций у учащихся. Проведенное исследование позволяет планировать конкретные шаги по воспитательной работе в университете, что, в свою очередь, способствует достижению главной цели образования в условиях глобализации – выпуск конкурентоспособных специалистов. Предложен

подход к повышению эффективности этой деятельности, основанный на внедрении цифровых интерактивных технологий. языки, основанные на внедрении цифровых интерактивных технологий.

Ключевые слова: глобальная компетентность, цифровые интерактивные технологии, иностранный язык, образование.

Introduction. Nowadays, the world is becoming more globalized and interconnected, it is becoming more important for students to acquire competencies that help them interact between cultures and solve problems in their professional life and other areas and succeed in the global economy. In this regard, "the formation and development of global competence" is an area of education that has been gaining momentum in educational organizations around the world in recent years and will continue to develop and improve. Modern society needs not only a competent specialist in their field, but a professional who can participate in the effective solution of various problems, local, regional and international global problems, take an active position in modern society and be ready for innovations [4].

Global competencies are understood as "the ability to critically consider problems of a global nature and intercultural interaction from different points of view; be aware of how cultural, religious, political, racial and other differences can affect people's perceptions, judgments and views; engage in open, respectful and effective interaction with other people based on shared respect for human dignity" [3, P. 6]. However, the formation of global competencies does not stop with the end of school. That is why vocational education at any level is the main source of learning and mastering knowledge about the world for students of the new generation.

Today, a "globally competent" specialist should not only be professionally trained, but also be able to make independent decisions, show initiative, be capable of innovation, and be able to work in a team [1]. Therefore, the vocational education system must prepare its graduates for any possible changes, developing in them such qualities as constructiveness, mobility, dynamism, as well as knowledge of foreign languages. The level of development of this knowledge and qualities will determine the competitiveness of a graduate in the labor market.

Speaking about scientists who dealt with the problems of developing and implementing methods for the formation of global competencies we can name Veronica Boix Manzilla, Anthony Jackson, M. Binkley, O. Ershtad, J. Ehrman, S. Reisen (USA), G. Beetham, L. McGill (UK) and others.

Russian scientist Tatiana Koval studied the global competencies formed in the process of teaching students at school and students at the university. She developed the structure of global competence, and also made a generalization of the elements of global competence using the example of the discipline "Foreign Language" [2].

Foreign language teaching should focus on the formation of intercultural global competence, intercultural interaction. In an interconnected world, no country is an island. In today's globalized world, talent is mobile and skilled workers can find work in many parts of the world. Knowledge of foreign languages is an indisputable fact to achieve this goal. The educational opportunities of the "Foreign Language" discipline for the formation of global competencies are:

- a) intercultural communicative approach;
- b) implementation of digital interactive educational technologies [1].

Presentation of the main material of the article. Information and communication educational technologies are one of the types of innovative teaching technologies. They are focused on broad interaction of students both with the teacher and with each other in the process of forming professional competencies. One of the main tasks of the current teacher is to make the learning process interesting for students, dynamic and modern. Teachers use interactive technologies. Information and communication technologies are gradually penetrating all areas of education. This is facilitated by the global informatization of society, the dissemination of the latest computer technology and modern software in schools and universities, the creation of state and international programs aimed at informatization of education. Interactivity (in the context of an information system) is the ability of an information and communication system to react differently to any user action in an active mode. It is a prerequisite for the functioning of a highly effective learning model, the main goal of which is the active involvement of everyone in the educational and research processes. The implementation of the latest technologies in the learning process increases visibility, facilitates the perception of the material. This has a beneficial effect on the motivation of pupils and students and the overall effectiveness of the educational process.

A. An interactive teaching model.

An interactive teaching model implies active interaction not only with the teacher but also directly between students. Interactive forms of foreign language classes are: project activities, modeling of various life situations, role-playing games, solving problems in groups, involving statements in a foreign language. To help the teacher various interactive learning technologies are being developed, methods that make the lesson interesting and rich. These include, among other things, the use of interactive equipment.

The purpose of using interactive technologies is to implement a competency-based approach in education, to form readiness for independent implementation of professional research, to solve professional problems in the framework of the formation and development of global competencies of students.

Tasks of using interactive technologies:

- 1) to improve the quality of the presented material (Introduction of interactive technologies allows you to use various visual material, presentations, videos and much more in the classroom for effective learning of a foreign language);
- 2) to increase an interest in a foreign language (Learning with the use of interactive technologies encourages the active participation of each student in the teaching process; a facilitated form of material presentation using animation and computer-aided design elements promotes involvement in the discussion);
- 3) to establish trusting relationships (Interactive tools help to establish interaction and allow you to maintain good contact with the audience, which ultimately increases the student's motivation and contributes to a high percentage of knowledge assimilation);
- 4) to intensify activities to study the characteristics of the life of representatives of different cultures, nationalities, religions; on the formation of the ability to understand the differences in their activities and to determine constructive ways of their coexistence and interaction.

B. General characteristics of digital technologies.

Language lab. Comparatively new are digital laboratories, which include sensors, analyzers and special equipment. They allow teachers to develop the skills of foreign speech recognition, speaking and listening skills. On the basis of Kazan State Power Engineering University, there is a special classroom equipped with laptops and GrammarLab software, which allows interacting with students at this site. Students have at their disposal a linguistic laboratory equipped with laptops with Internet access, headphones, microphones, speakers, a projector and an interactive whiteboard. This allows you to practice and control various skills in teaching listening, speaking, grammar, writing. There is an excellent opportunity both for teamwork in a group and for students to complete individual assignments.

The Department of Foreign Languages purchased interactive resources on grammar GrammarLab of three levels of difficulty: Elementary, Intermediate and Advanced. This allows teachers to work in the system with students enrolled in undergraduate,

graduate and postgraduate programs, as well as with those who are trained in English at an increased level of complexity under the professional retraining program "Translator in the field of professional communication". The teacher has the opportunity to create a course for each separate group and choose his own learning path.

Another indisputable advantage of the course is the presence of exercises of different types, entrance, intermediate and final tests for each topic, as well as a video that explains each studied grammatical phenomenon or rule. The teacher, having sent this or that task to the group, can observe the results of its implementation in the Journal. The system itself evaluates the work of students, calculates the percentage of completion, and also provides generalized information on the group.

Electronic textbooks, which are an addition to traditional textbooks, have become indispensable in the English language classes on the practice of speech. These resources are freely available on the Oxford University Press website and can be used both as additional material in the classroom and for students' independent work. Here are exercises on grammar, vocabulary, speech practice, as well as audio and video by topic and additional links to authentic sites dedicated to the topic under study.

C. Services and systems of distance learning.

Moodle. In the modern school, new tools for collective use are increasingly used – they are designed to develop skills and abilities of project activities, teamwork [4]. These include cloud services and distance learning systems that allow you to diversify the formats for conducting classes - from teleconferences to broadcasting lectures from universities. In our work we use the services teams, zoom, Moodle. In connection with the recent experience of distance work with students, Moodle has firmly entered the work of teachers of the Department of Foreign Languages, which contains all the necessary materials for a foreign language study program. Students can use it at any time and from any device, both in class and outside the university. In their courses, teachers upload texts, audio, video, links to the necessary resources, create exercises for practicing certain topics, forums for discussion and feedback with students, as well as tests for entrance, intermediate and final control.

The video hosting You Tube allows to access video materials in all studied languages. This makes it possible to train the skills of foreign language perception both as performed by professional announcers (National Geographic, BBC) and pronounced by ordinary people in various everyday situations (dialogues, interviews). In addition, video support makes it possible to visually represent the phenomena, places, processes in question.

Also for additional work, we recommend that students use various Internet resources. Such, for example, as Barabuk, which is a service for memorizing information on your mobile device. You can learn foreign words, idioms and any other text and graphic information with Barabuk. Liveworksheets – creation of interactive sheets that can be used both for self-test and as an independent work for the teacher to check it.

Various Internet resources that allow to consolidate knowledge on the topics studied, as well as communicate with native speakers online, for example, busuu.com, conversationexchange.com and others.

The interactive component is a direct component of practical English lessons. The practice of speech involves its use of language in communication situations.

Interactive board. Currently, interactive boards are used in foreign language lessons. Using interactive boards during the lesson gives students the opportunity to see realistic 2-D and 3-D models of objects of study, to observe their changes and control them simply by touching the board with their hands. This technology makes it possible to implement the principles of developmental education in practice. The teacher using the interactive board can interact with students online throughout the class. Interactive boards, electronic online dictionaries are a type of interaction between a student and a primitive reactive component.

The teams, zoom, google.meet programs provide the kind of interactivity that can be characterized as visual distance interactive activity. This type combines two types of communication: 1) visual oral through the screen; 2) written through chat.

Presentations, videos on you tube are a visual form of information presentation, which is characterized by passive perception and serves as a stimulus for subsequent interactive activities.

The moodle platform includes a rigorous set of interactive tools – a forum and an assignment, which are forms of written communication. Forum is a variant of chat as a direct interaction. The assignment involves commentary as a delayed interaction between student and teacher.

The open education platform open.edu contains a set of recorded video lectures with control tools - tests. The creators provide a strict set of tools for interactive interaction – conversation and mutual appreciation. These are types of written communication. Conversation is a variant of chat as a way of direct interaction. Mutual appreciation suggests commentary as a tool for delayed interaction between students.

Electronic courses and textbooks at the Grammar Lab site include tests, assignments, videos, listening, an automatic assessment and reporting system, while there are no interactive components. The teacher's role is limited to tutoring, since he is an observer of the educational process. Knowledge is obtained as a result of the electronic presentation of information and is consolidated through a complex of all types of tasks. Knowledge is not used in terms of communication. The lack of interactivity is the main drawback. The role of the teacher is irreplaceable in teaching foreign languages. Digitalization cannot replace humans.

Some aspects of the practical application of digital technologies in the classroom in the discipline "Foreign language" imply the widespread use of various forms of educational activities of students. For active involvement in the educational process, in addition to traditional techniques, students are offered interactive types of work through Internet resources for practicing lexical units (Energy industry, Oxford University Press), grammatical units (Grammar lab, Moodle), monologue statements (analysis of training videos on a topic from you tube).

The study, consolidation and development of lexical material on the topic is carried out through the use of various means: handouts, the use of training videos (taking into account intra-subject and inter-subject connections with disciplines) with intra-system courses at the moodle site of Kazan State Energy University. For example, as part of a study of a specific topic, a video (you tube) can be viewed and then discussed, combined with a traditional source of information on the topic, in the form of an overview text file. The connection between theory and practice is carried out through the disclosure of the practical significance of knowledge and training in the application of knowledge in practice.

The grammatical aspect of the lesson involves practicing skills in real time on the interactive platform Grammar lab, which includes both training and control-test exercises on given topics with an immediate result of the mastery of the teacher and the student.

Practicing the skill of viewing reading is carried out in the form of joint work for students. Students are invited to view the materials posted on various thematic sites and help to identify, for example, the positive and negative aspects of a phenomenon. For a clearer understanding and complete assimilation of the material, the image is displayed on an interactive whiteboard. Through the use of digital technology, the teacher establishes contact with the audience and retains its attention. Analysis of answers to questions is carried out tactfully, students think logically and express their opinion.

Conclusions. Thus, the following conclusions can be drawn about the main characteristics of digital interactivity: 1) a clear selection of interactive interaction tools (task, chat, mutual check, massive online survey); 2) separation of written (chat in the form

of conversation and forum tools) and oral types of interaction (through the screen); 3) remote means of communication (video / audio communication at a distance); 4) the possibility of mass delayed remote communication.

For the formation of global competencies of future specialists, digital interactive technologies have a number of advantages (in contrast to other technologies), namely:

- the opportunity to study with any teacher around the world or in any educational organization around the world;
- the ability to study at a convenient time and place, without interrupting the main activity;
- the ability to implement a student-centered approach to learning, design and implement individual trajectories of student development;
- the possibility of informal communication with representatives of other nationalities and cultures (pen pals, social networks, forums, etc.) to establish intercultural ties, transfer experience and practice of a foreign language;
- the ability to increase the rate of learning, which depends on the speed of information transfer, and is an urgent need in the global world;
- the ability to study remotely.

Thus, digital interactive educational technologies are a powerful resource in the study of the discipline "Foreign language".

These resources are vital to improve the efficiency of the formation and development of global competencies among university students. Today, all educational organizations are linked through cyberspace around the world. Students communicate even when they are thousands of kilometers apart. Global competence will become even more important, despite the call for nationalism or some disillusionment with globalization. Regardless of what political events may be, we must enhance the global competence of students who are the future of our country.

Literature:

1. Deardorff Darla K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of Studies in International Education. – 2006. – No 3. – P. 241-266.
2. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 112-123.
3. Manzilla V, Jackson A. Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. – Asia Society. – 2019.
4. Mazumder A. Making A Global Engineer: Culture And Technology. Annual Conference & Exposition. – Austin, Texas, 2009.

Pedagogy

UDC 378.005

candidate of pedagogical sciences,

associate professor Gasanenko Elena Aleksandrovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk);

candidate of pedagogical sciences,

associate professor Pikalova Elena Anatolievna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk);

candidate of philological sciences,

associate professor Lomakina Yekaterina Alexandrovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk)

UNIVERSITY STUDENTS' MASTERING OF IMAGE-MAKING SKILLS WITHIN THE FRAMEWORK OF AUTONOMOUS ACTIVITY

Annotation. The article considers one of the pedagogical conditions for the university students' readiness formation to create an image. This condition is university students' mastering of image-making skills within the framework of autonomous activity in English classes. The autonomous students' activity in the professional training process is especially relevant in connection with the introduction of new educational standards and affirmation of the students' independence priority in learning activities. The article describes the main techniques providing this condition, which consist in the analysis of specific situations in the process of image-making. The means of students' autonomous activity in English classes as the basis of student's image-making are considered. The authors analyze and characterize the university students' autonomous activity, the implementation of which forms the image of a future specialist.

Keywords: Image-making, autonomous activity, autonomous activity methods, autonomous activity means, English language, university student.

Аннотация. В статье рассматривается одно из педагогических условий формирования готовности студентов университета к созданию имиджа. Этим условием выступает овладение студентами навыками имиджмейкинга в рамках автономной деятельности на занятиях по английскому языку. Автономная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки особенно актуальна в связи с введением новых образовательных стандартов и утверждением приоритета самостоятельности студентов в учебной деятельности. В статье описаны основные приемы, обеспечивающие это условие, которые заключаются в анализе конкретных ситуаций в процессе имиджмейкинга. Рассматриваются средства автономной деятельности студентов на занятиях по английскому языку как основа имиджмейкинга студента. Авторы анализируют и дают характеристику автономной деятельности студентов университета, реализация которой формирует имидж будущего специалиста.

Ключевые слова: имиджмейкинг, автономная деятельность, методы автономной деятельности, средства автономной деятельности, английский язык, студент университета.

Introduction. The development vector of Russian society is aimed at strengthening the role of the individual in all processes of democratic transformation, which entails serious changes in the understanding of the concept of professionalism as a result of a person's entry into professional activity at a qualitatively new level. At present, as it is noted, the understanding of a successful professional in professional activity is determined primarily by the degree of availability of information related to professional activity, the ability to navigate in the professional environment, the ability to understand the overall picture of the professional world, the ability to present himself as a successful specialist, the ability to work in a team and autonomously.

Modern pedagogical science unequivocally positions the autonomy of the educational process of a university student as a necessary condition for the development of an integral, successful personality of a student [2].

The processes of humanization of higher education contribute to the transition of the university student's training to a qualitatively new level of professional competence. It also develops the ability to professional activity in a completely new environment in which the future university graduate will have to consciously realize professional activity, quickly respond to changes taking place in the modern world. University students should learn how to become a competitive specialist, an advanced user of innovative digital products, in the field of their professional activity, to develop the ability to purposefully build personal processes of self-development and self-realization in the course of autonomous activity to ensure a decent reputation and understanding of professionalism. All this actualizes the problem of developing the readiness of a student of a technical university for image-making.

The concept of "image" is considered to be integral in modern science, in connection with which it is considered from the position of different sciences. Thus, in philosophy, the phenomenon of image is understood as a reflection and awareness of environmental objects by a person. The theoretical basis of the concept of "image", refers to the period of antiquity, where the phenomenon was introduced. Let's note that this category was distinguished by its duality, so on the one hand, it was understood as an external rule of a person, on the other hand, it assumed an internal or spiritual, unchanging essence of a person. It is worth noting that the image in ancient times belonged to the category of the ideal image of the ruler and the state.

Modern academic philosophers interpret image as a form of reflection and mastering of objects of the world by man. The image is understood not only as a product of consciousness, but also as something that is formed in sociality in the form of a sign or even, going beyond the "boundaries of the field" of consciousness in the form of similarity, becomes a force generating changes and differences.

In psychological science, the category of image is seen as the formation of ideas about the internal qualities of an object, subject or phenomenon through the external forces of the image. If we talk about the practical application of psychology to image making, it is ahead of the theory. We can say that the practical psychology of image emerged originally as the art of managing the impression made by a person on the surrounding recipients.

It is necessary to note the great importance of psychological science in the process of studying the image, which treats the image as a necessary condition for creating an attractive image represents, ultimately, a set of various influences on the human psyche, and all the main branches of psychology are involved. General psychology provides information about the object, mental properties, processes, states and laws of mental life and methods of its study. Since imageology as a science of image creation studies the laws of self-improvement and self-education, one of the sources of image making are the findings of educational psychology, which specifically studies aspects of the pedagogical process. In social psychology, image is a kind of image arising as a result of social cognition, as image is formed mainly in communication with other people, and social psychology studies the mental ways of behavior of individuals in social groups, the psychological features of organized and unorganized cooperations.

Researchers and specialists of pedagogical science recognize image as an integral part of professional success, especially in the modern period, because the success itself to a certain extent is the impression that is perceived by participants in professional activity.

The more accurately the university student's image making activity is built, the more effective the communication is built in him/her, because it is the image in the concentrated form that sets the essence of the personality or its aspirations and personal traits. Besides, the image allows the university student to convey information about himself/herself, his/her personal and professional qualities, intentions, motives and plans for future professional activity in the study group. Therefore, the professional image of a university student means not only the embodiment of good luck, the secret of personal charm of the student, but also provides his energy, movement, activity and contagiousness with the reliance on the chosen profession.

The aim of this article is to reveal and characterize one of the pedagogical conditions for creating an image of a university student within the framework of autonomous activity in English classes. We believe that the necessity of its introduction is connected with the fact that the implementation of this pedagogical condition is aimed at the formation of motivation for the process of image-making and development of necessary general cultural and professional competences in a university student. In our opinion, mastering the means of autonomous activity by university students while mastering the image-making program gives the student an opportunity in the process of autonomous activity in English language classes to realize the importance of his/her personality as a professional, to assess his/her needs and abilities, to develop his/her foreign language competence, communicative competence, to create an individual system of settings in accordance with the values and needs. After mastering all the necessary competencies and analyzing personal potential, create your personal and professional image and self-development process.

To determine the essence of the proposed pedagogical condition let us consider and analyze its conceptual apparatus, in particular, such central concepts as "autonomous learning activity", "methods of autonomous activity", "means of autonomous activity" [7].

Presentation of the main material of the article. Analysis of scientific pedagogical sources allows us to judge that modern scientists teachers, defining the concept of "autonomous learning activity", are based on the type of learning activity of a university student. However, in the broad sense any learning activity is independent. Consequently, when defining the concept "autonomous learning activity" it is necessary to take as a basis not the nature of the university student's activity, but the way this activity is managed, i.e. whether it is managed by the teacher himself, being in direct contact with students, whether it is managed indirectly, through materials, or whether it is managed by student with the teacher's support [1].

Autonomous learning activity includes the theory and practice of creating one's own learning methodology. Autonomous learning activity is considered in pedagogy as a new phenomenon in didactics, born at the junction of psychology, pedagogy, philosophy, cultural studies, and other cognitive systems and focuses on independent learning and self-development of the university student personality.

The analysis of scientific sources has shown that the autonomous learning activity of a university student can be considered both in a broad and in a narrow sense. In a broad sense, this phenomenon is understood as a principle of future specialists' training in higher education institution, the implementation of which depends on students' organization of independent cognitive activity, i.e. learning. For this purpose, it is important that students are able to independently obtain the necessary knowledge from different sources; to work with information; to select and construct the necessary ways of cognitive activity, adequate to the goals and objectives of learning; to apply the learned knowledge in practice; to interact with the teacher.

A narrower definition of autonomous learning activity is reduced to the autonomous educational and practical activity of the subject of self-learning. In our study, as applied to our pedagogical condition, we interpret autonomous learning activity as purposeful, systematic, independent activity of a student to search, study, analyze and creatively process knowledge and skills in the field of image design.

Autonomous learning activities can be divided into classroom and extracurricular activities. Auditorium, in turn, can be individual, paired, group and collective. As a rule, domestic didactics traditionally considers extracurricular autonomous learning activities: doing homework, writing diplomas, term papers, essays, research projects, preparing a report, etc.

However, only extracurricular autonomous learning activities are not sufficient for successful training of modern university students to navigate the information flow. In recent years, researches have recognized as effective also classroom autonomous learning activities aimed at developing students' skills of independent learning, culture of independent learning process. When

studying English, these can be such methods of independent work in the classroom as searching for necessary information, writing a mini essay, using reading techniques, listening to an audio recording, watching a video clip, working with a learning computer program, communicating in English in a virtual learning environment, structuring material in the form of a multimedia presentation, creating a research project. The study of scientific literature allows us to conclude that, learning autonomous activity is characterized by a high degree of student involvement in the management of the learning process, as well as a high degree of his/her responsibility for all aspects of the learning process [8].

In this case, "autonomy" is an essential feature of this independent activity, we understand it as the ability of students without coercion or inducement from the outside to determine the purpose, objectives and content of their work, choosing the necessary methods and means to achieve the planned result. Independence, in its turn, is defined in didactics as a student's ability to implement goals, principles, content, methods, and means of self-study determined by educational system without direct participation of a teacher [6].

Based on the analysis performed it seems possible to identify the main structural and functional characteristics of learning autonomy. The following components can be distinguished in the structure of learning autonomy: motivational, content, operational, creative. In accordance with the structural components we singled out the following functional characteristics regulative, orientational, constructive-executive. The basis for the allocation of the motivational component was the fact that any activity is motivated and regulated by the internal motivational position. Psychological and pedagogical studies testify to the presence of a number of characteristic manifestations of internal motivational activity: the desire to discover new things, effective mastering of the surrounding world, self-determination and realization of own "I", expressed in self-realization, self-actualization, self-actualization. One of the specific forms of manifestation of the inner motivation of the individual is his desire to feel the source of his own activity. Only self-determination, namely the activity that comes from within, corresponds to the full development of the human personality, which constantly struggles to be the source of its own activity. The motivational component implements the regulatory function, which consists of students' awareness of educational values, interest in learning activities, striving to take the position of a subject of learning activities.

Autonomous learning activity implies personal development and self-development in mastering knowledge and working out own meanings of their understanding. The scientific component of autonomous learning content is supplemented by everyday, subjective meanings. This creates a basis for experiencing the studied knowledge by personal structures of students' consciousness. The values of knowledge will acquire personal significance only if their formation will take place not through the culture of "doing", but at the expense of specific culture of consciousness, "working" with the content side of knowledge. Organizational component consists in the fact that the student has a need for autonomous activity, independence, the possibility of self-regulation of their own activities is supplemented by the need to belong to some community, which provides protection and support from others and is manifested in the so-called dependence [5].

The concept of productive image-making establishes a new concept of language education. In this concept of education the priority task of developing a secondary linguistic personality is allocated to the formation of skills of autonomous learning activities and creativity of a university student during the study of English as an ability, providing the desire of a university student for continuous language education and self-education, in order to intercultural interaction in different areas of activity.

In order to implement image-making qualitatively, not by chance was chosen such a form of learning as autonomous learning activity. Having analyzed various definitions of independent work in different research works, we took as a basis the following formulation: independent work of students is educational and cognitive activity, performed without direct assistance of a teacher and aimed at performing tasks, as a result of which the student learns the necessary knowledge, masters skills and abilities, forms his style of mental activity, learns systematic, systematic work, independent thinking [3].

The methods implemented within the framework of autonomous activity of independent work of students such as observation of single objects, comparative-analytical observations, learning design, solving educational and professional problems, work with different sources of information, research activities contribute to the successful development of skills to create their own image [9].

Observation of single objects implies more or less prolonged perception in order to find out distinctive features of objects. Comparative and analytical observations stimulate the development of students' voluntary attention, deepening in the learning activity. Constructing forces to penetrate deeper into the essence of the subject, to find relationships in the learning material, to build them in the right logical sequence, to make reliable conclusions after studying the topic. Solution of communicative and professional tasks contributes to memorization, deepening and checking the assimilation of knowledge of university students, formation of abstract thinking, which ensures conscious and firm assimilation of the studied fundamentals. Work with information sources contributes to the acquisition of important skills and abilities, namely: to highlight the main thing, establish a logical connection, create an algorithm and work on it, independently obtain knowledge, systematize and generalize them. Research is the crown of independent work of a university student.

Conclusion. To implement the pedagogical condition in the framework of image-making it is necessary to understand clearly what means of autonomous learning activity will contribute to the active involvement of the university students in this process. Among such means it is necessary to distinguish didactic means, which can be a source of independent acquisition of knowledge; technical means, by means of which educational information is presented; means, which are used to guide students' independent activity.

The skills of autonomous learning activities are the basis for the development of an image-making program by university students in English. This program for mastering the methods and means of autonomous learning activity is called "Image-maker". It includes three stages of students' independent work: analysis of the available image, image design and image correction [4].

We believe that the implementation of this program will give the students an opportunity to form an idea of the essence image independently, learn the structure and types of image, determine which image of a professional is desirable not only for the students, but also for professional environment, understand the mechanisms of image making, to master the methods and means of this process.

Literature:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человеческого познания / Б.Г. Ананьев. – Москва: Наука, 1977. – 379 с.
2. Гасаненко, Е.А. Формирование готовности студентов технического вуза к проектированию профессионального имиджа: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гасаненко Елена Александровна. – Магнитогорск, 2019. – 192 с.
3. Гасаненко, Е.А. Перспективы глобальной гуманитаризации высшего образования / Е.А. Гасаненко // Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования. Материалы I Национальной науч.-практ. конф. – 2020. – С. 168-171.
4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: Интор, 1996. – 544 с.
5. Дьюи, Дж. (1999) Психология и педагогика мышления (Как мы думаем) / Дж. Дьюи. – Москва: Лабиринт, – 192 с.

6. Пикалова, Е.А. Профессиональная подготовка студентов технического вуза: особенности рефлексивной организации учебно-познавательной деятельности / Е.А. Пикалова, Е.А. Ломакина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4 – С. 160-163.
7. Gasanenko, E.A. Pedagogical bases of professional translators' training in the solution framework of the image formation problem / E.A. Gasanenko, N.V. Dyorina, Z.S. Akmanova // Problems of modern teacher education. – 2019. – № 64-3. – P. 69-72.
8. Results of experimental work at different stages of continuous education for estimation of the formation of research competence of students Gladysheva M. / Somova Y., Ilina E., Kalchenko A., Koldin A., Gasanenko E., [and others] // Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. – 2019. – V.11. № 9. – P. 569-574.
9. Holec, H. Autonomy and Foreign Languages Learning / H. Holec. – Pergamon Press, 1979. – 53 p.

Педагогика

УДК 37.04;372.09

**старший преподаватель кафедры дефектологии, младший научный сотрудник
лаборатории инклюзивного образования Гордеева Екатерина Алексеевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования "Томский государственный педагогический университет" (г. Томск);
кандидат педагогических наук, доцент Сергеева Анна Иосифовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования "Томский государственный педагогический университет" (г. Томск)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Цифровая трансформация образования актуализирует проблему изменения методологии подготовки будущих учителей-логопедов к профессиональной деятельности. Цель выявить и описать методологические подходы к организации образовательной деятельности при подготовке учителей-логопедов в эпоху цифровизации. Приведен краткий анализ современных классических и новых подходов с применением информационно-коммуникационных технологий к организации образовательного процесса будущих учителей-логопедов в вузе. Перечислены ключевые нормативные документы о цифровизации российского образования в вузе. Расширение информационного пространства, предполагают целенаправленную стратегию внедрения информационных технологий в систему высшего образования. Процесс обучения в вузе, согласно федеральному государственному образовательному стандарту 3++, подразумевает обязательную подготовку кадров, объединяющих знания, анализ и проектирование деятельности, способность к действию в образовательной системе для решения профессиональных ситуаций, самостоятельной работе для получения новых знаний, решению профессиональных ситуаций, непрерывному профессиональному совершенствованию. Также согласно ООП ВО и проекту профессионального стандарта, будущий учитель-логопед должен обладать рядом трудовых действий, умений и знаний в которых необходимо использование инновационных компьютерных технологий. В настоящее время разработаны методологические подходы к использованию информационных технологий (далее ИТ) в процессе профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов (О.И. Кукушкина, 2005; Е.Е. Китик, 2006; Е.Л. Норкина, 2012). Данные исследования направлены на создание и применение ИТ в преподавательской деятельности. Однако данные ресурсы не доступны для обучающихся других вузов и требуют установки программы на персональный компьютер. Однако, остаётся неизученным современный аспект, включение которого могло бы обеспечить иной уровень формирования цифровых компетенций которые направлены на развитие в профессиональной сфере, сформированность Digital-компетенций, осваивающих профиль «Логопедия». Этим определяется актуальность данного исследования. Материалы статьи будут полезны обучающимся магистрантам по профилю «Логопедия» и преподавателям, реализующих основную образовательную программу высшего образования «Специальное (дефектологическое) образование».

Ключевые слова: специальное (дефектологическое) образование, цифровизация образования, цифровая дидактика, методологические подходы, обучение учителей-логопедов.

Annotation. The digital transformation of education actualizes the problem of changing the methodology for preparing future speech therapists for professional activities. The goal is to identify and describe methodological approaches to the organization of educational activities in the preparation of speech therapists in the era of digitalization. A brief analysis of modern classical and new approaches using information and communication technologies to the organization of the educational process of future speech therapists at a university is given. The key regulatory documents on the digitalization of Russian education at the university are listed. The expansion of the information space implies a targeted strategy for introducing information technologies into the higher education system. The process of studying at a university, according to the federal state educational standard 3 ++, implies mandatory training of personnel that combines knowledge, analysis and design of activities, the ability to act in the educational system to solve professional situations, work independently to gain new knowledge, solve professional situations, continuous professional development. Also, according to the OOP VO and the draft professional standard, the future teacher-speech therapist must have a number of labor activities, skills and knowledge in which the use of innovative computer technologies is necessary. Currently, methodological approaches to the use of information technologies (hereinafter referred to as IT) in the process of professional training of future speech therapists have been developed (O.I. Kukushkina, 2005; E.E. Kitik, 2006; E.L. Norkina, 2012). These studies are aimed at the creation and application of IT in teaching. However, these resources are not available to students of other universities and require the installation of the program on a personal computer. However, the modern aspect remains unexplored, the inclusion of which could provide a different level of formation of digital competencies that are aimed at development in the professional sphere, the formation of Digital competencies mastering the Speech Therapy profile. This determines the relevance of this study. The materials of the article will be useful to undergraduate students in the field of "Speech Therapy" and teachers implementing the main educational program of higher education "Special (defectological) education".

Key words: special (defectological) education, digitalization of education, digital didactics, methodological approaches, training of speech therapists.

Введение. Расширение границ традиционного обучения в области высшего образования свидетельствуют об актуализации проблемы обновления методологических подходов к профессиональной подготовке учителей-логопедов в вузе. Цифровизация профессиональной подготовки учителей-логопедов вызвана необходимостью адаптации к новым реалиям и постепенно становится приоритетом в развитии дефектологической подготовки, как и других направлений педагогической подготовки специалистов в целом.

Теоретический анализ научной литературы выявил глобальные тренды современной эпохи: цифровое образование, online-лекции и семинары в формате дистанционного обучения, массовые online-курсы и модульные системы, новые цифровые обучающие платформы, обновление содержания новыми информационными технологиями и понятиями и др.

Изложение основного материала статьи. Построение цифрового образования рассматривается как значимый приоритет государственной политики Российской Федерации, основные положения которого зафиксированы в таких законодательных документах, как долговременные национальные проекты «Современная цифровая образовательная среда» и «Образование» (2016-2030 г.). Цель цифровой трансформации современного дефектологического образования – адаптация традиционных и разработка новых подходов для обучения будущих учителей-логопедов и формирования у них способности к максимально эффективному решению поставленных коррекционно-педагогических и научно-исследовательских задач.

Рассмотри ряд понятий по проблематике нашей статьи. Проектирование цифрового образовательного процесса, как отмечает В.И. Блинов, требует научного обоснования на основе нового направления педагогической науки – цифровой дидактики. Цифровая дидактика – научная дисциплина об организации процесса обучения в цифровой образовательной среде. Она использует основные понятия и принципы традиционной (доцифровой) педагогики [1, 2, 3].

По мнению В.И. Загвязинского, В.А. Сластёнина, В.Д. Самойлова и др. исследователей, традиционная (доцифровая) педагогика основывается на положениях и принципах ключевых педагогических подходов таких как: системный (образовательная деятельность как совокупность взаимосвязанных дидактических элементов), деятельностный (обучающийся как развивающаяся в деятельности личность, направляемая педагогом через оптимальное использование совокупности современных методов и технологий образовательной деятельности при организации профессиональной подготовки), личностно-ориентированный (будущий специалист как самодетерминированный субъект учебной деятельности), андрагогический (системное использование методов с учетом жизненного и профессионального опыта будущих учителей-логопедов), акмеологический (образовательный процесс как основы открытия ценностно-личностного потенциала обучающего в его профессионально-личностном развитии), знаково-контекстный (постепенное насыщение учебного материала практико-ориентированными практиками), компетентностный (компетентность есть единица измерения внутреннего и внешнего качества, результата образования) [1, 3, 4, 5, 6, 11, 13].

Профессиональная подготовка учителей-логопедов в вузе основывается, в первую очередь, на компетентностном подходе. Она связана с формированием личности, способной хорошо ориентироваться в новой информации и максимально погружаться в будущую профессиональную деятельность, находить нестандартные способы решения поставленных профессиональных задач, проявляя творческую инициативу [6].

Вопросы определения перечня профессиональных знаний, умений и навыков, а также способностей или компетенций разной направленности необходимых специалисту для работы с лицами с нарушениями психофизического развития, поднимались и ранее при подготовке профессиональных стандартов дефектолога (тифлопедагога, сурдопедагога, олигофренопедагога, логопеда). Определение содержания и алгоритма формирования профессиональных компетенций будущего учителя-логопеда является широко обсуждаемой в научной литературе проблемой [3, 9, 12].

Кроме того, в вузовском обучении современных педагогов широко используется практико-ориентированный подход, который позволяет подготовить конкурентноспособную личность на рынке труда. Так, в действующем в настоящее время ФГОС 3++ уделяется особое внимание практической подготовке будущих учителей-логопедов, так как специалист профиля «Логопедия» должен обладать рядом специальных, уникальных в своём роде, практических умений для успешной профессиональной деятельности. Перечислим их: диагностика и профилактика речевых нарушений, коррекция речевых, моторных и когнитивных нарушений, формирование и развитие всех компонентов речи, развитие невербальных психических функций, развитие эмоционально-волевой сферы, формирование ценностно-нравственных установок коррекционного педагога для реализации задач инклюзивного образования и т.д. [10].

Несомненно, развитие профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов является пространственно-временным процессом и опирается на природные качества личности, которыми наделён человек, и приобретёнными, которые формируются в процессе профессионального обучения. Исходя из этих теоретических положений, Е.Н. Жукатинская, Е.В. Колгакова и др. предлагают профессиографический подход к обучению будущих логопедов. Главной идеей профессиографического подхода является практикоориентированность получаемых знаний в ходе образовательного процесса. Реализация профессиографического подхода строится на учете не только иерархии профессионально значимых компетенций, но и психологических и социальных качеств личности будущего специалиста в сфере логопедии [5, 6, 7].

Андрюхина Л.М., Ломовцева Н.В., Садовникова Н.О. рассматривают новые методологические подходы, продиктованные цифровизацией образования. Остановимся на трёх подходах, которые непосредственно относятся к проблематике нашего исследования. Первым из них является историко-трансформационный (А.М. Прохоров, Л.Г. Коник, Д.А. Антонова, Е.В. Оспенникова, Е.В. Спиринов и др.). Его сторонники считают, что этапы компьютеризации и информатизации подготовили систему образования к цифровой трансформации, которая широко развернулась с 2016 года в России.

Авторы ставят на второе место трансфер-интегративный подход к образованию (М.В. Ковальчук, И.В. Роберт, М.А. Чошанов и др.) Согласно которому, цифровые технологии рассматриваются как средство создания новых трансфер-интегративных областей и трансфер-зон в сферах педагогической практики и научного знания, влияющих на развитие цифровой дидактики.

Деятельностно-технологический подход (В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев, Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко, А.Ю. Уваров, Л. Ризотто и др.). Среди приверженцев этого подхода основоположник цифровой дидактики, который понимает сущность подхода как необходимость обеспечения новыми общедоступными цифровыми технологиями образовательную деятельность в высшей школе. Педагогически-творческое проектирование новых информационных технологий становится фундаментом становления цифровой дидактики, по мнению её идеолога [1].

Анализ нормативно-правовой базы российского образования показал, что впервые суть определения «электронное образование» и его компонентов представлена в Федеральном Законе «Об образовании» от 29.12.2012 г., в котором указывается, что электронное образование включает в себя: «электронные образовательные и информационные ресурсы, телекоммуникационные технологии, соответствующие технические средства, которые обеспечивают освоение образовательной программы в полном объёме» [10].

В 2018 году был принят Национальный проект «Образование», включающий проект «Цифровая образовательная среда», целью которого является формирование учебного процесса с учётом возможности интеграции в цифровизацию. Согласно ФГОС ВО, информационная образовательная среда определяется как открытая педагогическая система, созданная на основе разных информационных образовательных ресурсов, информационно-телекоммуникативных технологий, направленных на формирование творческой и социально-активной личности, а также профессиональной компетентности студентов в применении информационно-коммуникативных технологий.

А.В. Морозов понимает под цифровой образовательной средой совокупность цифровых образовательных ресурсов, средств и технологий, обеспечивающих образовательный процесс в условиях цифровизации [7].

И.Ю. Травкин определяет цифровую среду обучения как совокупность образовательных интерфейсов цифрового мира. (Травкин И.Ю. О цифровой образовательной среде и другие сопутствующие мысли. Fun of Teaching. Available at: <http://funofteaching.tumblr.com/post/160011857841/>).

По мнению исследователей А.А. Андреева, С.А. Бешенкова, И.П. Гладилиной, Э.В. Миндзаевой, А.В. Морозова, С.С. Неустроева, Т.Ш. Шихнабиевой, М.И. Шутиковой и др., внедрение и развитие цифровых технологий в различных отраслях науки, в образовании и в сфере экономики дает возможность открывать и внедрять в практику различные проекты, работая в рассредоточенных по миру группах [1, 5, 6, 7].

За последние годы значительно расширились представления о возможностях использования информационных технологий в различных сферах логопедической работы. Традиционным для специальной педагогики направлением исследований является разработка специфических, вспомогательных по своему характеру, средств обучения детей с различными нарушениями развития, в том числе с нарушениями речи, необходимых для удовлетворения их особых образовательных потребностей. Использование информационных технологий с целью визуализации акустико-фонетических компонентов речи позволяют создавать программно-аппаратные комплексы с технологией перевода текста в речь и наоборот.

В последнее время отмечается возросший интерес к использованию в логопедической работе интернет-технологий. Всё чаще для консультирования и просвещения родителей детей с речевыми нарушениями и педагогов используются образовательные блоги, сайты, вебинары, форумы. Учителя-логопеды, как правило, самостоятельно выбирают платформу для организации онлайн-общения исходя из своего информационно-компьютерного опыта, например: личный сайт, личная страница на сайте образовательного учреждения, страница на образовательном форуме и т.п.

Присоединяюсь к мнению ученых о том, что для эффективного внедрения информационных технологий в образовательную деятельность при подготовке учителей-логопедов в вузе необходимо обеспечить:

- хорошую материально-техническую оснащенность аудитории и техническую поддержку процесса компьютеризации;
- наличие методических материалов по выбору, разработке и использованию информационных технологий в работе учителя-логопеда;
- достаточно высокий уровень информационной грамотности студентов и преподавателей.

Выводы. Таким образом, важность и объем использования информационных технологий в современном мире постоянно возрастают, в том числе и в сфере дефектологической подготовки. Будущие учителя-логопеды должны быть всесторонне подготовлены к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности, уметь самостоятельно пополнять свои знания в данной области. Соответственно, исследуемая проблема важна и социально значима и требует дальнейших теоретических и практических исследований.

Литература:

1. Андрюхина, Л.М. Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения / Л.М. Андрюхина, Н.В. Ломовцева, Н.О. Садовникова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1. – С. 30-43.
2. Баль, Н.Н. Ресурсный центр как средство повышения качества коррекционно-развивающей работы в специальной общеобразовательной школе / Н.Н. Баль, М.А. Деруго // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 1. – С. 13-16.
3. Воденикова, Л.А. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Воденикова Людмила Анатольевна. – Челябинск, 2015. – 25 с.
4. Гордиенко, Т.П. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы: моногр. / Т.П. Гордиенко, Н.В. Горбунова, О.Ю. Смирнова. – Ялта, 2016. – 232 с.
5. Жукатинская, Е.Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Николаевна Жукатинская. – Липецк, 2008. – 226 с.
6. Загвязинский, В.И. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова; под ред. В.И. Загвязинского. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Изд. центр «Академия», 2012. – 352 с.
7. Косогова, А.С. Высшее образование в аспекте глобализации: выбор стратегий / А.С. Косогова, Н.В. Калинина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 4 (26). – С. 60-66.
8. Лиферов, А.П. Глобальное образование путь к интеграции мирового образовательного пространства. – Москва: Педагогический поиск, 1997. – 110 с.
9. Мёдова, Н.А. Формирование у студентов педагогического факультета профессиональной готовности к реализации инклюзивного образования / Н.А. Мёдова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2016. – № 5. – С. 70-73
10. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 09.12.2021).
11. Самойлов, В.Д. Педагогика и психология высшей школы / В.Д. Самойлов. – Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2021. – 248 с.
12. Сергеева, А.И. К вопросу становления и видоизменения системы дефектологической подготовки педагогов в России / А.И. Сергеева // «Педагогика онлайн». – 2021. – № 4. – С. 27-32.
13. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр "Академия". – 2002. – 576 с.
14. Чемоданова, Н.В. Оценка уровня информационно-компьютерной грамотности учителей-логопедов / Н.В. Чемоданова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – Київ, 2011. – № 19. – С. 200-206.
15. Шмакова, А.П. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому творчеству средствами информационных технологий: моногр. 2-е изд., стер. – Москва: Флинта. – 2019. – 184 с.
16. Щипицина Л.Ю. Информационно-коммуникационное пространство гуманитарного образования: учеб. Пособие / Л.Ю. Щипицина, Е.И. Воробьева. – Москва: Флинта, 2019. – 238 с.

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Губарева Наталья Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Емелин Константин Геннадьевич
Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);
старший преподаватель Бартенева Людмила Михайловна
Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул)

РЕАЛИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлен обзорный материал по актуальной и современной тематике в образовательной среде высших учебных заведений. Ведь как показывает практика оптимальный подбор средств, методов и методических приемов при обучении подрастающего поколения позволяет качественно улучшить сам образовательный процесс. На практике применение смешанного обучения с легкостью интегрируется в образовательный процесс. Преимуществом данного метода является его уникальность как для представителей академического образования, так и для инновационных авторских методик. Реализация смешанного обучения широко применялась при асинхронном формате обучения в период пандемии Covid-19. Именно данный формат обучения, применяемый в ВУЗах Алтая, позволил сохранить оптимальный уровень образовательного процесса без снижения интенсивности получения знаний студенческой аудиторией. Использование смешанной модели в образовании способствует оптимальному сочетанию различных образовательных технологий, которые позволяют создать качественный компромисс между современными и традиционными тенденциями. Элементы смешанного обучения уже широко используются, как в школах, так и в ВУЗах. Применение смешанного обучения не только позволяет оптимизировать образовательный процесс в высших учебных заведениях, но и придать этому процессу инновационный вектор развития современного вузовского образования. Ведь при смешанном обучении у преподавателя высшего образовательного учреждения есть возможность сохранить академичность образования в ВУЗе и параллельно позволить себе применить творческий подход в выборе методов обучения для усвоения компетенций выпускниками, что в свою очередь повысит их конкурентоспособность на рынке труда.

Ключевые слова. методы, академическое образование, качество обучения, педагогические подходы, образовательный процесс, инновационные методы, преподаватель.

Annotation. The article presents a review material on current and modern topics in the educational environment of higher educational institutions. After all, as practice shows, the optimal selection of means, methods and methodological techniques in teaching the younger generation makes it possible to qualitatively improve the educational process itself. In practice, the use of blended learning is easily integrated into the educational process. The advantage of this method is its uniqueness both for representatives of academic education and for innovative authoring methods. The implementation of blended learning has been widely used in the asynchronous learning format during the Covid-19 pandemic. It is this format of education, used in Altai universities, that made it possible to maintain the optimal level of the educational process without reducing the intensity of obtaining knowledge by the student audience. The use of a mixed model in education contributes to the optimal combination of various educational technologies that allow creating a high-quality compromise between modern and traditional trends. Elements of blended learning are already widely used, both in schools and universities. The use of blended learning not only makes it possible to optimize the educational process in higher educational institutions, but also to give this process an innovative vector for the development of modern university education. Indeed, with blended learning, a teacher of a higher educational institution has the opportunity to maintain the academic nature of education at the university and, at the same time, allow himself to apply a creative approach in choosing teaching methods for mastering competencies by graduates, which in turn will increase their competitiveness in the labor market.

Key words. methods, academic education, quality of education, pedagogical approaches, educational process, innovative methods, teacher.

Введение. На современном этапе развития образования классическое образование с традиционными подходами не отвечает современным требованиям. Однако, использование только инновационных методов может быть крайне радикальным способом. В поиске решения данной задачи есть оптимальное сочетание методов и приемов в обучении и это смешанное обучение. Данный метод организации образовательного процесса строится на принципах модели смешанного обучения [1, 5, 7, 10].

В современном образовании появилась возможность интеграции классической модели образования и современных подходов, которые и объединились в смешанное обучение.

Изложение основного материала статьи. Смешанное обучение можно охарактеризовать как образовательный подход, который объединяет различные формы обучения, такие как дистанционное, электронное, очное и очно-заочное обучение и т.п. Это позволяет обучающемуся оптимизировать свои возможности и способ получения знаний (место, время, скорость и место своего обучения). Понятие «смешанное обучение» появилось в обиходе относительно недавно, в 1999 году, ведь именно с этого времени начали внедрять информационно-коммуникационные технологии в образовательный процесс. Данный период считается отправной точкой для начала использования элементов дистанционного обучения. В настоящее время такое обучение (через интернет) заняло свои крепкие позиции в образовательной среде, как общего, так и профессионального образования.

В результате нарастающих темпов развития современных технологий в образовании появилась необходимость создания оптимальной модели данного процесса. Практически идеальным для высших учебных заведений является модель смешанного обучения, так она совмещает традиционные и инновационные подходы к обучению, дистанционное и аудиторное (реальное) преподавание образовательного материала для контингента образовательных учреждений.

Для смешанного формата обучения характерны ряд принципов: последовательность; наглядность; отработка на практике; непрерывность; поддержка.

В настоящее время существует около 40 моделей смешанного обучения. В высших учебных заведениях наиболее часто применяются нижеперечисленные методики и приводим краткое их описание:

- ротация;
- перевёрнутый класс;
- индивидуальный план;
- гибкая модель.

Для реализации существующих моделей в обучении особенно важно использовать онлайн-ресурсы. Так как смешанное обучение немислимо без электронных учебных материалов.

Например, ротация. У этой модели смешанного обучения множество вариаций и подвидов: ротация творческих лабораторий, станций и т.п., но её важный принцип остается неизменным, перемещение обучающихся по разным группам внутри занятия.

Так, например, преподаватель ВУЗа имеет возможность перераспределения групп. Например, обучающимся поступает предложение, о формировании двух групп. Одна из которых будет заниматься дистанционно, с использованием онлайн-обучения. Вторая группа – индивидуально, также и с использованием аудиторного фонда учреждения. Если организовать три группы обучающихся, то схемы преподавания будет следующей: группа А обучается на специальности с использованием информационно-коммуникационных ресурсов;

- группа Б занимается непосредственно в аудитории;
- группа В проходит обучение непосредственно с преподавателем.

Одним из важных условий реализации данного метода в обучении – это то, что состав прежде сформированных групп необходимо менять и естественно их задачи тоже. Таким образом данный инновационный метод студентам позволяет за короткое время освоить наибольшее число индикаторов компетенций, так как применяются внутригрупповые взаимодействия различного характера. В реальной жизни и на практике данный формат обучения реализовался при асинхронном формате обучения в период пандемии Covid-19. Именно данный формат обучения, применяемый в ВУЗах Алтая, позволил сохранить оптимальный уровень образовательного процесса без снижения интенсивности поступления знаний студенческой аудитории.

Модель смешанного обучения «перевернутый класс» считается наиболее популярной и востребованной в образовательной среде высших учебных заведений. Суть данной модели рассчитана на студентов старших курсов, на их интеллектуальную и эмоциональную зрелость, так как требует значительной доли самоорганизации и самодисциплины. Ведь эта модель подразумевает большой объем домашних заданий, в том числе и разбор новых тем, а непосредственно в аудитории обучающиеся во главе с педагогом работают над практической частью заданий в группах.

Одной из существенных трудностей модели «перевернутый класс» заключается в отслеживании выполнения обучающимися домашних заданий в полной мере и объеме.

Модель смешанного обучения «индивидуальный план» позволяет в большей степени персонализировать образовательный процесс для обучающихся. С этой целью разрабатываются индивидуальные график обучения, подбирается персональная траектория обучения. Данная модель практически идеальна для студентов-спортсменов, студентов-учителей обучающихся на очно-заочной форме в индивидуальном или групповом обучении. Важным здесь будет учет индивидуально-типологических особенностей контингента обучающихся, развитие их личностного потенциала для оптимизации образовательного процесса, для повышения степени усвоения полученной информации.

Характеризуя гибкую модель смешанного обучения, важно упомянуть, что она предусматривает самостоятельную работу по формированию графиков обучения, выбирают не только темы, но и место, скорость для для своего обучения. Важно, чтоб обучающийся в результате применения данной модели достигает поставленной цели. Оптимальным здесь будет выбор гибкого образовательного плана, с заменой модулей обучения. Роль педагога лишь в кураторстве своих подопечных, помочь отстающим студентам и работа со студентами в групповом или индивидуальном режиме.

По мнению ряда авторов, в школе возможно использование и ротации, и метода перевернутый класс и применять персонализацию. Тогда как гибкая модель может оптимальной быть только для высших учебных заведений, так как предъявляет повышенные требования к ответственности обучающихся и наличию сформировавшихся компетенций по самоорганизации для самих обучающихся [2, 4, 9, 10, 13].

Говоря о факторах успеха смешанного обучения в высших учебных заведениях, важно сделать некоторые акценты:

Во-первых, персонализация образования. Данный подход подразумевает главное преимущество смешанного обучения. Ведь благодаря именно данному факту обучающиеся могут самостоятельно выбирать и формировать индивидуальную траекторию обучения (место, предметы, время обучения).

Во-вторых, стремление к достижению профессионального мастерства. Данный подход подразумевает, что при изучении нового материала обязательно необходимо детально изучить предшествующий материал.

В-третьих, необходима постановка высоких целей. Данный подход подразумевает оптимизацию мотивирующего компонента в процессе обучения, даже с тем условием, что возникают трудности или неудачи.

В-четвертых, необходимо всегда осознавать свою личную ответственность. Ведь, метод смешанного обучения будут менее эффективны если нет понимания обучающимися своей ответственности за достигаемые результаты и успехи.

В-пятых, организация исследовательской и проектной деятельности. Индивидуальный подход к обучению имеет множество преимуществ, однако он не будет развивать и направлять студента на групповое взаимодействие. Именно с этой целью, то есть для расширение группового взаимодействия вводится в образовательный процесс высших учебных заведений исследовательская и проектная деятельность, которая имеет своим фундаментом реальные потребности рынка.

Еще одним преимуществом смешанного обучения, является повышенная мотивация. Её обеспечивают две составляющие:

- личная свобода обучающегося при реализации своих целей;
- групповое взаимодействие над практическими задачами.

Основные характеристики смешанного обучения

№ п/п	Плюсы смешанного обучения	Минусы смешанного обучения
1	Обучение из уст в уста и лицом к лицу.	Смешанный формат обучения будет крайне сложен, если у субъектов обучения отсутствует доступ к информационно-коммуникационным технологиям или недостаточно знаний для работы с ними.
2	Преимущество имеет атмосфера, направленная на поддержку личности обучающегося и достижение им результата.	Не достаточно сформированная ответственность за процесс обучения самого студента может полностью нивелировать саму идею смешанного обучения.
3	Оперативно осуществляется обратная связь	Педагогам необходимо дополнительное время для освоения информационно-коммуникационных технологий для подготовки к занятиям (создание электронных обучающих ресурсов).
4	Использование групповой работы позволяет развивать как интеллектуальные, так и коммуникативные ресурсы личности (эмоциональный интеллект), а также другие soft skills (надпрофессиональные навыки, которые позволяют работать с другими людьми).	Неполадки с техническим оборудованием могут вызвать проблемы в образовательном процессе.
5	Смешанный формат обучения позволяет в свободной форме выбрать предметы для обучения, а также способ и скорость их освоения.	Не высокий уровень методической проработки материалов для смешанного обучения.
6	В процессе смешанного обучения возможна автоматизация системы контроля знаний обучающихся, что позволяет ускорить получение обратной связи от подопечного.	
7	Процесс обучение носит характер персонализированного и индивидуализированного процесса, что позволяет оптимизировать степень усвоения полученной информации (например, учет индивидуально-типологических характеристик личности обучающегося).	

Однако, несмотря на существующие недочеты, сам процесс смешанного обучения является перспективной моделью образовательного процесса. Данная модель образования способствует оптимальному сочетанию различных образовательных технологий, которые позволяют создать качественный компромисс между современными и традиционными тенденциями. Элементы смешанного обучения уже широко используются, как в школах, так и в ВУЗах.

Выводы. Таким образом, применение смешанного обучения не только позволяет оптимизировать образовательный процесс в высших учебных заведениях, но и придать этому процессу инновационный вектор развития современного вузовского образования. Ведь при смешанном обучении у преподавателя высшего образовательного учреждения есть возможность сохранить академичность образования в ВУЗе и параллельно позволить себе применить творческий подход в выборе методов обучения для усвоения компетенций выпускниками, что в свою очередь повысит их конкурентоспособность на рынке труда.

Литература:

- Абрамова, Я.К. Смешанное обучение как инновационная образовательная технология / Я.К. Абрамова // Перспективы развития информационных технологий. – 2014. – №17. – С. 115-119.
- Бекишева, Т.Г. Смешанное обучение: модели и способы организации работы студентов по иностранному языку в техническом вузе / Т.Г. Бекишева, Е.В. Якименко // В мире научных открытий. – 2015. – № 11.4 (71). – С. 1359-1367
- Богоряд, Н.В. Изменение роли преподавателя в концепции смешанного обучения / Н.В. Богоряд, Т.Б. Лысунец // В мире научных открытий. – 2014. – №3(51). – С. 76-81.
- Головачева, В.Н. Смешанное обучение в индивидуализации обучения студентов / В.Н. Головачева, Ю.К. Шакирова, Н.К. Савченко, Г.Б. Абилдаева, Е.Г. Ключева // Труды университета. – 2019. – № 2 (75). – С. 5-9.
- Корнилова, Д.С. Формирование когнитивного компонента отношения к профессиональной деятельности в процессе обучения / Д.С. Корнилова // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 2. – С. 55-62.
- Краснова, Т.И. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе / Т.И. Краснова, Т.В. Сидоренко // Образовательные технологии и общество. – 2014. – №17(2). – С. 403-414.
- Лазаренко, И.Р. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении / И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колесова и др.; под науч. ред. Н.А. Матвеевой. – Барнаул: АлтГПУ. – 2021. – 40 с.
- Линдт, Т.А. Значимые аспекты реализации естественнонаучных дисциплин в физкультурном ВУЗе / Т.А. Линдт, О.В. Кайгородцева, Н.В. Губарева // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2020. – № 6. – С. 34-41.
- Минина, А.А. Модель смешанного обучения иностранным языкам: преимущества и недостатки / А.А. Минина [Электронный ресурс] URL [http:// www.nor-dipo.ru/ru/node/473](http://www.nor-dipo.ru/ru/node/473) (дата обращения: 15.09.2021).
- Саркисян, Р.Р. СДО Moodle как средство концепции смешанного обучения (на примере обучения русскому языку в экономическом ВУЗе) / Р.Р. Саркисян // В сборнике: Русское слово в международном образовательном пространстве: история и современность. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2021. – С. 420-425.
- Силина, С.Н. Смешанное обучение – как новая форма обучения в морском ВУЗе / С.Н. Силина, К.А. Новоселов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 1 (55). – С. 158-165.

12. Alammary, A. Blended learning in higher education: Three different approaches/ A. Alammary, G. Sheard, A. Carbone // Australasian Journal of Educational Technologies. – 2014. – № 30(4). – С. 440-454. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/286439617> (дата обращения: 12.10.21).

13. El-Mowafy, A. Blended learning in higher education: Current and future challenges in surveying education / A. El-Mowafy, M. Kuhn & T. Snow // In Special issue: Teaching and learning in higher education: Western Australia's TL Forum. Issues In Educational Research. – 2013. – № 23(2). – С. 132-150. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iier.org.au/iier23/el-mowafy.htm> (дата обращения: 29.03.22).

Педагогика

УДК 376.37

магистрант Данилова Екатерина Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье обоснована актуальность деятельностного подхода к диагностике коммуникативно-речевого развития детей 2-3 лет с задержкой речевого развития. Представлены сравнительные данные экспериментального исследования коммуникативно-речевого развития детей третьего года жизни с задержкой речевого развития и нормативным (возрастным) речевым развитием.

Ключевые слова: задержка речевого развития, коммуникативно-речевое развитие, ранний возраст, формы общения со взрослым, средства общения.

Annotation. The article substantiates the relevance of the activity-based approach to diagnosing the communicative and speech development of children aged 2-3 years with delayed speech development. Comparative data of an experimental study of the communicative and speech development of children of the third year of life with a delay in speech development and normative (age-related) speech development are presented.

Key words: delay in speech development, communicative and speech development, early age, forms of communication with an adult, means of communication.

Введение. Поиск эффективных подходов к ранней диагностике и коррекции нарушений в речевом развитии детей является одной из наиболее важных проблем на современном этапе развития логопедии. Актуальность данной статьи обусловлена следующими факторами.

Во-первых, данные официальной статистики фиксируют снижение доли здоровых новорожденных с 48% до 26% за последние годы, при этом перинатальное поражение ЦНС выявляется в 86% случаев [8]. Любые, даже незначительные отклонения в работе ЦНС, развивающиеся в это время, представляют собой факторы риска, которые впоследствии могут привести к возникновению речевых нарушений. Одновременно, в этот же период нервная система ребенка обладает высокой пластичностью и компенсаторными возможностями, позволяющими уменьшить проявление негативных последствий от различных неблагоприятных факторов, действующих в пренатальный, натальный и ранний постнатальный период.

Во-вторых, период от 1,5 до 3,5 лет является важнейшим и наиболее интенсивным этапом в развитии речи, в результате которого она становится основным средством коммуникации.

В-третьих, в настоящий момент логопедия не имеет общей методологической базы по диагностике и коррекции речевых нарушений в раннем возрасте, располагая отдельными авторскими методиками. Отсутствие единой государственной системы раннего коррекционно-логопедического воздействия приводит к тому, что детям начинают оказывать квалифицированную помощь после 5 лет при зачислении их в группы компенсирующей направленности. При таком подходе снижается эффективность преодоления речевых нарушений, увеличивается количество детей, имеющих недостатки устной речи на момент поступления в первый класс. Эти дети представляют собой «группу риска» по школьной дезадаптации.

Изложение основного материала статьи. Речевое развитие детей раннего возраста как предмет научного исследования в логопедии стал изучаться относительно недавно. К настоящему времени исследователи не пришли к единому пониманию структуры дефекта, классификации задержки речевого развития (далее – ЗРР), критериев разграничения видов ЗРР. Это затрудняет дифференцированное логопедическое сопровождение детей раннего возраста.

В классическом понимании ЗРР означает замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка. Исследователи в речевой симптоматике ЗРР выделяют позднее возникновение лепета, первых слов, скудный словарный запас, замену, пропуск, перестановку звуков и слогов, аграмматизм, обусловленный недоступностью словоизменения и образования словосочетаний. Экспрессивная речь представлена отдельными звуками, звукоподражаниями, лепетными словами с характерным полисемантизмом. В целом речь детей с ЗРР малоразборчива и обладает выраженной ситуативностью [3, 6].

Речевые нарушения, к которым относится и ЗРР, входят в единую онтогенетическую структуру коммуникативной системы, поэтому оказывают влияние на все этапы индивидуального коммуникативного развития. Н.Ю. Григоренко определяет ЗРР как проблему, возникающую у детей раннего возраста, которая проявляется в сложности усвоения ребенком речевых навыков, отсутствием у него средств речевой коммуникации, а иногда еще и потребности в речевом общении [2].

В настоящий момент большую актуальность в логопедии имеет проблема ранней диагностики отклонений речевого развития и раннего предупредительного воздействия, которое способно уменьшить проявления как самого речевого недоразвития, так и его вторично обусловленных негативных последствий. Для детей с ЗРР овладение коммуникативными навыками напрямую влияет на успешность социальной адаптации, которая во многом зависит от полноценности речевого общения в различных ситуациях (со взрослыми и сверстниками, в игровой и образовательной деятельности). Поэтому преодоление возникающих у детей с ЗРР коммуникативных трудностей требует направленного коррекционного воздействия уже в раннем возрасте.

В современных логопедических исследованиях реализуется коммуникативный подход к диагностике и коррекции речевого развития детей с нарушениями речи (Т.Н. Волковская, Е.Е. Дмитриева и др.) [1, 4].

Е.Е. Дмитриевой был реализован деятельностный подход к диагностике и коррекции коммуникативно-речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи [4]. Потребности, мотивы общения ребенка с партнером определяют

характер используемых ребенком средств общения. В онтогенезе средства общения возникают в следующем порядке – экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые. Выделенные М.И. Лисиной уровни коммуникативного развития ребенка (формы общения) позволяют диагностировать доминирующий характер потребностей в общении со взрослым и ведущие средства общения с ним. На этапе дошкольного онтогенеза коммуникативная деятельность развивается в процессе смены нескольких форм общения. По данным М.И. Лисиной, у детей младенческого возраста доминирует потребность во внимании и доброжелательности взрослого, экспрессивно-мимические средства общения – ведущие; у детей раннего возраста доминирует потребность в сотрудничестве, ведущие – предметно-действенные средства общения и ситуативная речь; в дошкольном возрасте доминирует потребность в теоретическом сотрудничестве (познавательном, личностном), а речевые средства общения становятся ведущими [7].

При смене формы общения у ребенка происходит развитие речевых средств, что проявляется обогащением лексики, грамматического строя, общей выразительностью речи. Длительное использование ребенком раннего возраста экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств общения может приводить к ЗРР, когда взрослый в ситуации общения с ребенком, стараясь угадать его желания, не стимулирует появление у него дифференцированной экспрессивной речи.

Цель экспериментального исследования – изучение особенностей коммуникативно-речевого развития детей третьего года жизни с ЗРР. Оно проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 13» п. Гидроторф Балахнинского района Нижегородской области. В исследовании приняли участие 40 детей 2-3 лет: 20 детей с ЗРР и 20 детей с соответствующим возрасту речевым развитием (НРР).

Исследование проводилось с использованием методики стандартизированного наблюдения за детьми в специально созданных ситуациях [5]. В ней приведены шкальные оценки основных параметров и уровневые характеристики. Для изучения коммуникативной деятельности детей со взрослым экспериментатор моделировал различные ситуации общения, создавал условия для активизации определенных групп мотивов, для разнообразных поводов обращения детей к партнеру, что позволило диагностировать индивидуальные характеристики коммуникативно-речевого развития детей.

Оценка уровня речевого развития определялась по таким показателям, как активная речь ребенка, понимание речи взрослого и способность к выполнению речевых инструкций, результаты которой представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные данные уровня развития экспрессивной речи

Уровень развития экспрессивной речи	Дети с ЗРР		Дети с НРР	
	количество	%	количество	%
отсутствует	16	80	0	0
низкий	4	20	0	0
средний	0	0	6	30
высокий	0	0	14	70

Лишь у 20% детей с ЗРР имелись единичные попытки повторения слов за взрослым при отсутствии самостоятельной инициативной экспрессивной речи. Большинству детей с ЗРР (80%) повтор слов оказался недоступным, собственная экспрессивная речь отсутствовала. Дети этой группы в пробах могли использовать звукоподражания, лепетные слова. Все дети с НРР демонстрировали навыки владения фразовой речью. Большинство детей (70%) могли составить 2-3 связанных предложения.

Анализ импрессивной речи детей с ЗРР и НРР представлен в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительные данные уровня развития импрессивной речи

Уровень развития импрессивной речи	Дети с ЗРР		Дети с НРР	
	количество	%	количество	%
низкий	2	10	0	0
средний	18	90	5	25
высокий	0	0	15	75

Результаты показали, что большинство детей с ЗРР (90%) имели нормальный уровень понимания обращенной речи. Пассивный словарь у них был представлен существительными и глаголами, дети ориентировались в названии предметов с указанием на реальные объекты или их изображения, могли выполнять инструкции и узнавали действия на картинках. Недостаточность импрессивной речи у них заключалась в сложности понимания пространственного расположения предметов, их признаков, а также грамматических конструкций с предлогами. При этом у 10% детей с ЗРР уровень импрессивной речи был низким. Наряду со сложностями понимания обращенной речи, указанными выше, эти дети демонстрировали скудный пассивный словарный запас как существительных, так и глаголов. Уровень развития импрессивной речи у большинства детей с НРР (75%) оказался высоким.

Таким образом, установлено, что дети с НРР имеют богатый пассивный словарь и владеют фразовой речью. При этом дети с ЗРР самостоятельной экспрессивной речью не владеют, вместо слов используют звукоподражания, лепетные слова. Пассивный словарь у них находится в пределах нормы или снижен.

У детей в возрасте 2-4 лет речь как средство общения чаще всего тесно связана с игровой и предметной деятельностью. Восприятие оценки взрослого позволяет регулировать детьми свою деятельность, с помощью речи они обогащают свой опыт, а поставленные взрослым задачи способствуют развитию различных навыков. Это формирует у ребенка потребность в общении, что является важным условием речевого развития.

Поскольку потребность в общении не является врожденным качеством, а формируется и развивается в процессе жизнедеятельности ребенка, необходимо обозначить критерии, которые позволяют оценить наличие или отсутствие у него потребности в общении и ее уровень. К таким критериям относятся:

- 1) внимание и интерес ребенка к партнеру;
- 2) эмоциональное отношение в адрес взрослого;
- 3) инициативность ребенка;

4) чувствительность ребенка к отношению партнера [7].

Оценка указанных критериев была проведена в ходе изучения уровня развития предметной и игровой деятельности детей с ЗРП и НРП [5].

Диагностика уровня внимания и интереса детей ко взрослому осуществлялась в процессе совместной игры и при рассматривании картинок. Результаты продемонстрированы в таблице 3.

Полученные данные свидетельствуют о том, что дети без речевых нарушений в большинстве диагностических ситуациях (75%) демонстрировали высокий уровень внимания к партнеру, с удовольствием откликались на предложения взрослого, подхватывая его действия с игрушками и при рассматривании картинок.

Таблица 3

Сравнительные данные уровня внимания и интереса ребенка к партнеру

Уровень внимания и интереса	Дети с ЗРП		Дети с НРП	
	количество	%	количество	%
слабый	5	25	0	0
средний	14	70	5	25
высокий	1	5	15	75

У детей с ЗРП доминировал средний уровень внимания ко взрослому партнеру (70%), они не всегда откликались на инициативу взрослого, могли совершать несколько подражательных действий, но затем переходили к манипуляциям с игрушками. У 25% детей наблюдалось слабое внимание к партнеру, они изредка реагировали на его инициативу, выбирая индивидуальную игру. Лишь 5% детей продемонстрировали высокий интерес к предложениям взрослого.

Эмоциональное отношение детей исследовалось в процессе предметной и игровой деятельности, сравнительные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительные данные эмоционального отношения ребенка к партнеру

Эмоциональное отношение	Дети с ЗРП		Дети с НРП	
	количество	%	количество	%
слабое	16	80	5	25
высокое	4	20	15	75

Как показали данные диагностики, дети с ЗРП в большинстве ситуаций (80%) не проявляли ярких эмоций в адрес взрослого, их мимика была слабо выражена. Они демонстрировали робость и застенчивость, повышенную отвлекаемость, интерес к предлагаемой деятельности был эпизодическим. Напротив, среди детей без речевых нарушений доминирующим было высокое, оживленное эмоциональное отношение в адрес партнера (75%). Дети испытывали яркие положительные эмоции от совместной деятельности со взрослым, что отражалось в их мимике, энергичных действиях, выраженном интересе, который они сохраняли длительное время.

Анализ инициативности предполагал оценку действий ребенка с целью привлечения внимания взрослого. Этот показатель исследовался в диагностических пробах по определению уровня развития общения и игровой деятельности. Данные диагностики представлены в таблице 5.

Таблица 5

Сравнительные данные инициативности ребенка

Инициативность	Дети с ЗРП		Дети с НРП	
	количество	%	количество	%
отсутствует	2	10	0	0
слабая	16	80	6	30
средняя	2	10	2	10
высокая	0	0	12	60

В диагностических пробах большинство детей с ЗРП (80%) проявляли единичные инициативные действия, предпочитая следовать за взрослым, что отражало их слабую инициативность. Дети без речевых нарушений демонстрировали высокую инициативность в общении со взрослым (60%), пытались привлечь его внимание, используя разнообразные способы контактов.

Чувствительность детей к отношению партнера была изучена в процессе совместной предметной деятельности. Данный показатель позволил обнаружить восприятие детьми той оценки, что давал им взрослый. Результаты диагностики представлены в таблице 6.

Таблица 6

Сравнительные данные чувствительности ребенка к отношению партнера

Чувствительность	Дети с ЗРП		Дети с НРП	
	количество	%	количество	%
отсутствует	6	30	0	0
слабая	7	35	0	0
средняя	7	35	2	10
высокая	0	0	18	90

Дети без речевых нарушений имели высоко выраженную чувствительность к оценке своих действий взрослым (90%), они сами настойчиво добивались этой оценки и учитывали ее в регуляции своих действий.

В группе детей с ЗРР примерно одинаковыми долями была представлена средняя (35%), слабая (35%) и полностью отсутствующая чувствительность к оценке взрослого (30%), когда она не являлась для ребенка основанием для регуляции своей деятельности. Дети со слабо выраженной чувствительностью проявляли положительные эмоции в ответ на поощрение и отрицательные – в ответ на порицание, но при этом деятельность свою не корректировали. Дети со средне выраженной чувствительностью искали, ожидали оценку от взрослого, но не всегда учитывали ее в своих действиях. Высокую чувствительность к отношению взрослого дети с ЗРР не продемонстрировали.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод об уровне сформированности у детей потребности в общении. Дети без речевых нарушений в процессе совместной предметной и игровой деятельности адресовались к окружающим их взрослым в поисках помощи и сотрудничества. Они делали это с целью достижения результата в поставленных взрослым предметных и игровых задачах. Взрослый являлся для ребенка помощником и образцом правильного действия. Такие дети использовали разнообразные средства общения, в том числе фразовую речь, комментируя свои действия, задавая вопросы взрослому, что свидетельствует о высоком уровне их коммуникативно-речевого развития.

Дети с ЗРР испытывали низкую потребность в общении со взрослым. Недостаточно сформированный мотивационно-потребностный компонент, демонстрируемый детьми в совместной деятельности, обуславливал выбор ими средств общения. Дети с ЗРР не владели речевыми средствами, в общении использовали жесты и мимику, лепетные слова и звукоподражания. Данные формы общения не соответствуют возрастным нормам и свидетельствуют о низком уровне коммуникативно-речевого развития детей с ЗРР.

Выводы. Выполненное исследование подтвердило, что содержание мотивационно-потребностных установок детей третьего года жизни с ЗРР определяет качественные особенности развития у них средств общения. Полагаю, что педагогически организованное включение детей раннего возраста с ЗРР в систему коммуникативных отношений со взрослым в процессе развития у них предметной и игровой деятельности будет способствовать преобразованию потребности в общении, расширению вариативности коммуникативных задач, обогащению средств общения, что можно рассматривать в качестве ключевого условия коррекции их речевого развития.

Литература:

1. Волковская, Т.Н. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития / Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко // Дефектология. – 2020. – № 3. – С. 17-21.
2. Григоренко, Н. Ю. Логопедическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / Н.Ю. Григоренко // Специальное образование. – 2016. – №2. – С. 26-38.
3. Датешидзе, Т.А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т.А. Датешидзе. – СПб.: Речь, 2004. – 128 с.
4. Двуреченская, О.Н. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева // Дефектология. – 2018. – № 3. – С. 19-29.
5. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – СПб.: «Детство-Пресс», 2005. – 144 с.
6. Жулина, Е.В. Система ранней помощи детям с задержкой речевого развития: Монография / Е.В. Жулина. – Н. Новгород: НГПУ, 2018. – 143 с.
7. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
8. Приходько, О.Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.Г. Приходько, О.В. Югова. – М.: ООО «Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2015. – 145 с.

Педагогика

УДК 811

старший преподаватель Джур Елена Владимировна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

преподаватель Куликова Татьяна Даниловна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

старший преподаватель Сычева Галина Петровна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. Грамматические связи и отношения, определяющие структурную основу любого предложения, очень важны для понимания высказывания. Необходимы они и при производстве речи. Пути обучения иностранцев конструированию предложения разнообразны. Однако в целом процесс работы над построением предложения основан на анализе способов взаимодействия слов и смысловых связей в предложении. Универсальные смысловые категории, свойственные человеческому сознанию, выражаются грамматическими и лексическими средствами русского языка. В научной речи к данным категориям относятся: предмет, его действие, его признаки; взаимосвязь и взаимодействие предметов; цель, причина, следствие действия; инструмент, способ и средство действия и т.п. Логико-грамматические конструкции являются сложными смысловыми и грамматическими взаимоотношениями слов, выраженными предложениями и флексиями. Использование грамматических моделей в обучении иностранцев русскому языку позволяет вырабатывать у учащихся понимание языковых закономерностей и создает представление о системе языка в целом. Сформировавшийся в сознании говорящего замысел должен найти своё адекватное воплощение в языковой форме. В связи с этим в основе представления грамматики лежит подход от смысла к форме. Грамматика является средством, с помощью которого оформляются необходимые для общения знания. Отбор и последовательность нужных синтаксических конструкций определяют практические цели. При этом этапу самостоятельного конструирования предложений предшествуют этапы накопления речевых конструкций и наблюдения за их употреблением. Практическая работа над построением предложений

отражает методическое требование тесной связи синтаксиса и морфологии. Правильность употребления нужных морфологических форм обеспечивает и правильность оформления синтаксических конструкций.

Ключевые слова: логико-грамматические конструкции, научный стиль речи, двусоставное предложение, морфологические формы, синтаксические конструкции.

Annotation. Grammatical connections and relations that determine the structural basis of any sentence are very important for understanding the utterance. They are also necessary in the production of speech. The ways of teaching foreigners to construct sentences are diverse. However, in general, the process of working on the construction of a sentence is based on an analysis of the ways words interact and semantic connections in a sentence. Universal semantic categories inherent in human consciousness are expressed by grammatical and lexical means of the Russian language. In scientific speech, these categories include: the subject, its action, its signs; the relationship and interaction of objects; the purpose, cause, effect of action; instrument, method and means of action, etc. Logical-grammatical constructions are complex semantic and grammatical relationships of words expressed by prepositions and inflections. The use of grammatical models in teaching Russian to foreigners allows students to develop an understanding of language patterns and creates an idea of the language system as a whole. The idea formed in the speaker's mind must find its adequate embodiment in the language form. In this regard, the grammar representation is based on the approach from meaning to form. Grammar is a means by which the knowledge necessary for communication is formed. The selection and sequence of the necessary syntactic constructions determine the practical goals. At the same time, the stage of independent sentence construction is preceded by the stages of accumulation of speech constructions and observation of their use. Practical work on the construction of sentences reflects the methodological requirement of a close connection between syntax and morphology. The correctness of the use of the necessary morphological forms also ensures the correctness of the design of syntactic constructions.

Key words: logical-grammatical constructions, scientific style of speech, two-part sentence, morphological forms, syntactic constructions.

Введение. В языке тесно переплетаются два ряда представлений: смысловые и формальные. В методике необходимо учитывать эти два ряда представлений, и при обучении русскому языку иностранцев иметь в поле зрения как смысловое содержание высказывания в речи, так и внешнее оформление этого содержания в соответствии с грамматическими нормами языка. Иностранца необходимо учить находить связи между этими сторонами языка и активно пользоваться этими связями в практической речи. Необходимо систематически работать над структурной и смысловой завершенностью предложений.

Следовательно, учитывая, что слова в предложении находятся в определенных связях между собой, которые выражаются формами слов, служебными словами, словорасположением и интонацией, преподаватель в процессе обучения иностранцев вырабатывает у учащихся умение находить в предложении центр высказывания, зависимые единицы, факультативные и обязательные связи, а также способность различать законченные и незаконченные конструкции.

Изложение основного материала статьи. Для практического опыта преподавания русского языка иностранцам исключительно большое значение имеет вопрос о возможностях сведения множества структурных явлений в строе языка к обозримому количеству основных синтаксических структур – логико-грамматических конструкций (ЛГК). Эти конструкции являются сложными смысловыми и грамматическими взаимоотношениями слов, выраженными предлогами и флексиями [2, С. 70]. Особенно это важно при изучении текстов научного стиля речи по специальности, т.к. язык науки отличается логичностью, нормативностью, сложностью используемых синтаксических структур.

В решении вопроса о том, какие синтаксические конструкции должны быть предметом работы при обучении русскому языку иностранцев, преподаватели исходят из основного требования – обучить их практическому владению языком в целях общения на русском языке как на бытовом, так и на профессиональном уровне. Следовательно, практические цели, а не цели научно-теоретического познания определяют отбор и последовательность нужных синтаксических конструкций (логико-семантических категорий). Практическими целями определяется и необходимость выделять основные конструктивные типы предложений, нужные для оформления мыслей и для общения с людьми в различных сферах человеческой деятельности.

Наиболее типичным для русского языка является двусоставное предложение. Важно отметить, что двусоставность предложения отражает саму сущность коммуникативного акта, при котором в одном компоненте содержится предмет мысли, т.е. то, о чем сообщается и что определяется, а в другом – то, что сообщается и чем определяется первый компонент. Двусоставное предложение по самой своей природе тесно связано с актом мысли.

Двусоставное предложение характеризуется наличием двух главных членов предложения: подлежащего и сказуемого, образующих структурную основу двусоставного предложения и тесно связанных по смыслу. Каждый из этих главных членов имеет присущие ему морфологические средства выражения.

Двусоставное предложение в логико-грамматическом отношении прозрачнее и доступнее учащимся-иностранцам, чем какой-либо другой вид предложения. С двусоставного предложения и следует начинать обучение иностранца русскому языку, в том числе и языку специальности.

На первых порах такие конструкции вводятся в лексическом плане, т.е. даются для запоминания анализа их состава. Позже, в процессе обучения, целый ряд вопросов, связанных с данной конструкцией, должен быть предметом специального изучения, анализа и закрепления в активном употреблении.

Наиболее важные из этого ряда вопросов следующие: 1) разграничение конструкций с именительным и творительным предикатом (это предложения типа *Моя цель – знания, Мой друг – инженер*, и предложения с глагольной связкой в настоящем и прошедшем времени *Моей целью являются знания, Мой друг был инженером*); 2) разграничение употребления прилагательных полной и краткой формы и сопоставление роли прилагательных в составном именном сказуемом с определением (*Эти вопросы очень важны, Это очень важно, Мы решили важные вопросы, Эти вопросы важны для технического развития*); 3) разграничение конструкций с местоимением *это* в его различных функциях как члена предложения (*Это новое здание – Это здание новое; Это был стадион – Это было для меня новостью*, а также конструкций типа: *Это первый вариант, требующий проверки – Этот первый вариант требует проверки*).

В результате работы над структурой двусоставного предложения у учащегося-иностранца должны закрепиться следующие признаки двусоставного предложения: 1) наличие двух центров предложения (состав подлежащего и состав сказуемого); 2) наличие логической и грамматической связи между словами в предложении; 3) смысловая и формальная законченность предложения, которая находит свое выражение и в интонации, и в порядке слов.

Пути обучения иностранцев конструированию предложения разнообразны, однако в целом процесс работы над построением предложения основан на анализе способов взаимодействия слов и смысловых связей в предложении. При этом отметим, что логико-грамматические модели или лексико-грамматические конструкции представляются нам наиболее эффективным методом обучения.

Однако при обучении иностранцев по моделям встречаются еще большие трудности, так как в настоящее время существует много нерешенных вопросов. Например: 1) по какому принципу должны отбираться лексико-грамматические

модели: по принципу частотности их употребления или же по принципу продуктивности; 2) из чего исходить при введении речевых моделей: из структурной основы или же из цели высказывания; 3) каковы соотношения структуры речевых моделей и коммуникативных сфер речи; 4) какие лексико-грамматические явления русского языка не могут быть раскрыты с помощью структурной модели и др.

Парочкина М.М. в работе “Модель как один из методов изучения грамматики на занятиях по русскому языку как иностранному” отмечает, что метод речевых моделей идеально подходит для работы с учащимися технических вузов, значительная часть которых обладает так называемым аналитическим складом ума, то есть стремлением познать мир через определенные логические схемы [3].

Авторы учебного пособия “Русский язык будущему инженеру” Дубинская Е.В., Орлова Т.К., Раскина Л.С., Саенко Л.П., Подкопаева Ю.Н. выделяют для обучения языку специальности следующие конструкции:

- Определение (квалификация и дефиниция) научного понятия.
- Характеристика предмета (явления, процесса) и действия.
- Качественная и количественная характеристики предмета (явления, процесса).
- Классификация, соотношение целого и его компонентов.
- Возникновение / уничтожение предмета.
- Изменение состояния, качества.
- Отношения между субъектом и предикатом действия.
- Характеристика предмета (явления, процесса) через действие (состояние, положение).
- Взаимосвязь, взаимозависимость и взаимодействие предметов (явлений).
- Характеристика действия [1, С. 4].

Работа с логико-грамматическими моделями на занятии строится следующим образом: на первом этапе изучается грамматический материал, который представлен в виде таблиц или грамматического комментария. На втором этапе данный материал закрепляется в ряде языковых упражнений. Главным этапом занятия по русскому языку как иностранному является работа с текстом, в котором изученные модели представлены в типичном для научного стиля речи контексте.

Например, изучая способ выражения классификации, соотношения целого и его компонентов, учащиеся узнают, что для выражения данных категорий существуют два типа речевых моделей. Когда идут от целого к компонентам употребляют конструкции:

- Что делится на что;
- Что делится на какие компоненты;
- Что бывает какое;
- По какому признаку что делится на что;
- В зависимости от чего что бывает какое.

Когда идут от компонентов к целому употребляют модель:

Что относится к чему.

После знакомства с грамматическим явлением, учащимся предлагаются следующие задания:

Задание 1. Прочитайте предложения и найдите в них выражение классификации.

1. Числа бывают целые и дробные, положительные и отрицательные, рациональные и иррациональные.
2. Дроби бывают простые и десятичные.
3. Линии бывают горизонтальные, вертикальные, наклонные.
4. Углы бывают тупые, прямые и острые.
5. Металлы делятся на чёрные и цветные.
6. Физические величины делятся на векторные и скалярные.

Задание 2. Прочитайте текст. Найдите предложения, в которых выражена классификация. Скажите, как обозначается в предложениях признак классификации.

Задание 3. Составьте предложения.

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. По твёрдости... 2. По составу... 3. По своим физическим и химическим свойствам... 4. По числу неизвестных ... 5. По способности проводить электрический ток... | <ol style="list-style-type: none"> 1. ... вещества делятся на простые и сложные. 2. ... металлы делятся на твёрдые и мягкие. 3. ... вещества делятся на металлы и неметаллы. 4. ... вещества делятся на проводники, диэлектрики и полупроводники. 5. ... уравнения делятся на уравнения с одним, двумя, тремя и т.д. неизвестными. |
|---|---|

Задание 4. Составьте предложения.

- | | | |
|---|-------------------|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. вещества 2. металлы 3. компьютеры 4. машины 5. все металлические материалы | делятся
бывают | простые и сложные
чёрные и цветные
настольные, портативные
энергетические, рабочие и транспортные
металлы и сплавы |
|---|-------------------|--|

Задание 5. Представьте информацию текста в виде схемы.

Вопрос о том, какие синтаксические единицы подлежат заучиванию, а какие должны быть усвоены путем анализа и осознания, преподаватель должен решать с учетом этапа обучения, с одной стороны, а с другой – с учетом языковой характеристики самого вводимого материала. Выделяемый для запоминания и затем воспроизведения речевой материал служит в дальнейшем основой для развития у учащихся навыков самостоятельного конструирования предложений.

При этом, однако, следует иметь в виду, что учащихся нельзя долго задерживать на заученных речевых образцах и моделях. Необходимо вводить задания, помогающие учащимся оторваться от заученных лексико-грамматических конструкций, ставить вопросы, требующие изменения синтаксической структуры заученных ранее предложений. Учащиеся

должны уметь видоизменять и комбинировать изученный материал. Например, для определения понятия используют следующие модели:

Что - это что: Алюминий – это металл.

Что является чем: Алюминий является металлом.

Что представляет собой что: Алюминий представляет собой металл.

Целесообразным будет предложить учащимся трансформировать предложения, а потом составить свои по данным моделям. В дальнейшем система тренировочных упражнений должна обеспечить свободное воспроизведение нужных речевых единиц и выработку прочных навыков активного владения русской речью.

Работа над сознательным построением предложения по определенным моделям вызывает у учащихся необходимость глубоко проникнуть в самую грамматическую абстракцию, полнее использовать возможности, заложенные в грамматических формах, для активного использования их в речи. Однако важно еще раз подчеркнуть, что этап самостоятельного конструирования предложений органически связан с предыдущим этапом накопления речевых конструкций и наблюдения за их употреблением. Этот этап качественно отличается от предыдущего, на котором учащимся необходимо приучить исходить из понимания предложения в целом, из восприятия его как структурного и смыслового целого.

Практическая работа над построением предложений отражает в существе своем методическое требование тесной связи синтаксиса и морфологии, так как при построении предложения учащиеся постоянно имеют в поле зрения грамматические формы слова. Правильность употребления нужных морфологических форм обеспечивает и правильность оформления синтаксических конструкций.

Активному усвоению иностранными учащимися необходимых синтаксических конструкций значительно способствует работа над близкими по структуре предложениями и упражнениями по замене одной параллельной конструкции другой. В синонимических конструкциях различие выражается средствами грамматической связи между словами (формы слов, предлоги, союзы), а также структурой предложения: простое предложение, сложное, с союзами или без союзов. Синтаксические синонимы, выражающие однородные отношения связи между явлениями действительности, представляют собой разнородные по структуре образования. Эта сторона синонимичных конструкций требует в практике обучения языку иностранцев длительной тренировки, во время которой у учащихся вырабатываются прочные навыки в соединении определенных морфологических форм с соответствующими им синтаксическими структурами. Например: *Я просил его показать новые материалы. – Я просил его, чтобы он показал новые материалы. Зная массу тела и плотность вещества, из которого оно сделано, мы можем определить его объём. – Если мы знаем массу тела и плотность вещества, из которого оно сделано, мы можем определить его объём.*

Работа над конструкциями, близкими по значению, но разно оформленными в языке, позволяет вырабатывать у учащихся внимание к структурной стороне предложений и одновременно к содержанию, способствует выработке активных речевых навыков.

Усвоение различия в значении тех или иных синонимичных конструкций вызывает необходимость работать над дифференцированием конструкций, лексически ограниченных, т. е. конструкций, связанных с определенным лексическим наполнением.

Выводы. Таким образом, в практике обучения иностранцев важно установление лексико-грамматических границ, обуславливающих определенную структуру оформления.

Использование в обучении иностранцев русскому языку определенных, строго отобранных речевых моделей (ЛГК) позволяет вырабатывать у учащихся понимание языковых закономерностей и создает представление о системе языка в целом.

Анализ синтаксических конструкций раскрывает тесную связь многих из них с определенным кругом лексики и с определенными грамматическими формами.

Опираясь на данную модель, учащийся-иностранец сможет самостоятельно выражать свои мысли, оформляя их в соответствии с законами русского языка. При этом речевая практика учащегося содержит элемент творчества и развивает мышление на изучаемом языке.

Литература:

1. Дубинская Е.В., Орлова Т.К., Раскина Л.С., Саенко Л.П., Подкопаева Ю.Н. Русский язык будущему инженеру: Книга для преподавателя. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 168 с.
2. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1973. – 309 с.
3. Парочкина, М.М. Модель как один из методов изучения грамматики на занятиях по русскому языку как иностранному / М.М. Парочкина // Сайт EduNeo.pф – URL: <https://www.eduneo.ru/Модель-как-один-из-методов-изучения-грамматики-на-занятиях-по-русскому-языку-как-иностранному/> (дата обращения: 17.04.2022).

Педагогика

УДК 378

доктор юридических наук, старший преподаватель Дун Лин

Даляньский университет иностранных языков (г. Далянь);

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лилия Геннадиевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

магистрант Дин Синь

Даляньский университет иностранных языков (г. Далянь)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ВОДА» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ В МЕТОДИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ

Аннотация. В статье описывается опыт обучения китайских студентов лексическому составу русского языка при сопоставлении его с китайским на примере концепта «вода». В основе обучения лежит теория, разработанная И.А. Стерниным. В своей работе авторы попытались выявить возможность применения теории И.А. Стернина о концепте в обучении русскому языку как иностранному. Обратившись к словарной трактовке слова в русском и китайском языках, авторы выполнили сравнительный анализ концепта «вода» в двух языках. Было определено сходство и различие значений данного концепта в обоих языках. Авторам удалось выявить ядро концепта «вода» в сравниваемых языках. Также были исследованы значения этого слова в русских и китайских фразеологизмах. Приведены и описаны многочисленные примеры. На основе произведённого сравнения выявлены те его значения, которые целесообразно использовать в обучении китайских

студентов-русистов. Исследование проведено на уровне междисциплинарности. Оно объединяет интересы смежных наук. В их составе лингвокультурология, когнитивная лингвистика, лексическая семасиология, методика преподавания русского языка как иностранного. Авторы считают, что «вода» является важным концептом в русском и китайском языках. Применение в обучении иностранному языку теории Стернина о концепте привносит в методику преподавания русского языка как иностранного позитивный результат.

Ключевые слова: методика преподавания, лингвокультурология, концепт «вода», русский язык, китайский язык, сравнение.

Annotation. The article describes the experience of teaching Chinese students the lexical composition of the Russian language when comparing it with Chinese using the example of the concept "water". The teaching is based on the theory developed by I.A. Sternin. In their work, the authors tried to identify the possibility of applying the theory of I.A. Sternin about the concept in teaching Russian as a foreign language. Referring to the dictionary interpretation of the word in Russian and Chinese, the authors performed a comparative analysis of the concept of "water" in two languages. The similarity and difference of the meanings of this concept in both languages was determined. The authors managed to identify the core of the concept of "water" in the compared languages. The meaning of this word in Russian and Chinese phraseological units was also investigated. Numerous examples are given and described. On the basis of the comparison made, those values of it are revealed that are advisable to use in teaching Chinese Russian students. The study was conducted at the interdisciplinarity level. It unites the interests of related sciences. They include linguoculturology, cognitive linguistics, lexical semasiology, methods of teaching Russian as a foreign language. The authors believe that "water" is an important concept both in Russian and Chinese. The use of Sternin's theory of the concept in teaching a foreign language brings a positive result to the methodology of teaching Russian as a foreign language.

Key words: teaching methodology, linguoculturology, the concept of "water", Russian language, Chinese language, comparison.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Китайского центра исследований языков Северо-Восточной Азии при Государственном комитете по языковой политике (по работе в области языка и письменности) (国家语委中国东北亚语言研究中心)

Введение. В настоящее время наблюдается значительное расширение рамок культурного общения между Китаем и Россией, а также заметный рост численности китайских студентов, изучающих русский язык как у себя на родине, в Китае (русский язык преподаётся в качестве специальности более чем в 150 вузах КНР), так и в вузах Российской Федерации. Отметим, что среди россиян также растёт популярность изучения китайского языка. Исходя из этого, и китайские преподаватели-русисты, и российские преподаватели русского языка как иностранного стараются привнести в обучение иностранному языку новые методические находки. В данной статье предпринимается попытка выявления применимости теории И.А. Стернина о концепте в обучении русскому языку как иностранному. В качестве примера, авторами рассматривается концепт «вода» с целью использования полученных о нём знаний для обучения китайских студентов лексическому составу русского языка, включая фразеологию, а также смежным дисциплинам. Достижению цели исследования способствовал сопоставительный анализ концепта «вода» в русском и китайском языках на уровне междисциплинарности, так как наше исследование объединяет интересы смежных наук, таких как лингвокультурология, когнитивная лингвистика, лексическая семасиология, методика преподавания русского языка как иностранного. В своей работе мы опирались на труды И.А. Стернина, Э. Сегира, Ю.С. Степанова, в которых рассматриваются теории о концепте и концепции о «языке и культуре». В современном языкознании всё большее внимание уделяется изучению взаимосвязи языка с культурой, а также возможности знакомства иностранных учащихся в процессе изучения языка с современной действительностью. Каждый человек принадлежит к определённой национальной культуре, включающей национальные традиции, язык, историю, литературу. В концепции «язык и культура» сходятся интересы всех наук о человеке, это та сквозная идея, которая разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка.

Концепт может отражать не только непосредственно воспринимаемые предметы и явления действительности, но и мифологизированные образы – результаты человеческого воображения. В концептах наряду с представлениями, понятиями и знаниями присутствует определенное ценностное значение.

И.А. Стернин изучил строение концепта и предложил методику его исследования [8, С. 59]. В структуре концепта он выделяет ядро концепта и интерпретационное поле. Ядро концепта образует определенный чувственный образ, состоящий из конкретно-чувственных ощущений и представлений. Интерпретационное поле представляет собой совокупность слабо структурированных предикаций, которые отражают интерпретацию отдельных концептуальных признаков в виде утверждений, установок сознания, вытекающих в данной культуре из содержания концепта.

Исходя из целей данной работы, представляется целесообразным использование методики анализа концепта И.С. Стернина для синхронического описания содержания концепта «вода» в русском и китайском языках.

Изложение основного материала статьи. Для анализа эксплицитной специфики концепта «вода» следует обратиться к словарной трактовке слова, представленной в русскоязычных и китайских словарях.

Значения слова «вода» в «Современном русско-китайском толковом словаре» таковы:

1. Прозрачная бесцветная жидкость, представляющаяся в чистом виде;
2. Химическое соединение водорода и кислорода;
3. Напиток для утоления жажды, лечебный и т.п.;
4. Водная поверхность – река, озеро, море и т.п, а также её уровень;
5. [мн. ч.] Водное пространство какого-н. района;
6. [мн. ч.] Потоки, струи, волны, водная масса;
7. [мн. ч.] Минеральные источники, курорт с такими источниками;
8. [ед. ч.] О чём-н. бессодержательном и многословном» [7, С. 96-97].

«Современный русско-китайский словарь» был основан на базе «Толкового словаря русского языка» (1999), а в «Толковом словаре русского языка», кроме вышеперечисленных семи интерпретаций, ещё имеется, к примеру, такое понятие: околоплодные воды (специальный термин) и др. [4, С. 85].

Приведенные выше значения слова важны в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся. На наш взгляд, при обучении китайских обучающихся целесообразно использовать способ сопоставления. Поэтому далее рассмотрим значение «вода» в китайском языке.

Словарь «Цыхай» является одним из важнейших словарей в Китае, в нем слово «вода» толкуется следующими объяснениями:

«1. Наиболее распространенные соединения водорода и кислорода. Вода в природе концентрируется в твердом, жидком и газообразном состоянии;

2. Общее название реки, озера, моря и т.д., (находящиеся на суши);
3. Реки. Пример: Хунаньская река (вода);
4. Общее название различных жидкостей. Пример: слюна, слеза, медицинская жидкость;
5. Элемент из пяти стихий (в космогонии: земля, дерево, металл, огонь и вода);
6. Меркурий, одна из девяти планет Солнечной системы;
7. В старину обозначает цвет серебра (китайские старинные деньги);
8. Значение стирки чего-либо (стирка с водой);
9. Китайская фамилия» [9, С. 1600].

В «Словаре современного китайского языка» слово «вода» толкуется как: «1. Соединение из двух атомов водорода с одним атомом кислорода, представляющее собой простейшее соединение гидроксида, бесцветное, безвкусное и без запаха, которое является жидкостью.

2. Реки;
3. Обозначает реки, озера, моря, океан и т.д.;
4. Какая-либо жидкость. Пример: чернила, медицинская жидкость;
5. Дополнительные расходы или дополнительный доход;
6. Значение стирки чего-либо (стирка с водой);
7. Китайская фамилия» [6, С. 1075].

Теперь сравним значения слова «вода», приведённые в русских и китайских словарях. В «Толковом словаре» Ожегова и Шведовой «вода» поясняется восемью смыслами, в «Современном русско-китайском толковом словаре» имеется семь значений этого слова. В китайском словаре «Цыхай» найдено девять пояснений, тогда как в «Современном китайском словаре» – семь значений.

Таким образом, в русском и китайском языках основные значения слова «вода» совпадают. Например, в обоих языках слово «вода» обозначает гидроксид, т.е. это прозрачная бесцветная жидкость, которая существует в природе в твердом, жидком и газообразном состояниях. Оно совпадает также в значении: реки, моря, озера, океаны, а также и в общем названии различных жидкостей.

При этом, в русских и китайских словарях обнаружены разные пояснения к слову «вода», например, в русском языке есть понятие «воды» как лечебного источника, к примеру «минеральная вода, курорт и т.д.», термин «околоплодные воды» – это водо-биологическая функция «воды», также «вода» несет смысл «пустой болтовни», «лишних слов». В китайском языке «вода» имеет значение как элемент из «пяти стихий», несет смысл планеты «Меркурий» и существует как китайская фамилия (Шуй), а также означает количество стирок чего-либо. Кроме того, имеет отношение к деньгам, например, дополнительные расходы или доходы.

Сравнение концепта «вода» в русской и китайской культурах, на наш взгляд, трудно переоценить. Анализ значения слова «вода» в двух языках дает обучающимся возможность осмыслить различия и сходства двух культур, а также осознать способ мышления обоих народов. Таким образом, при обучении русскому языку как иностранному важно приводить примеры из фразеологии, так как она представляет собой квинтэссенцию коллективной мудрости народа.

Рассмотрим общие черты концепта «вода» в русской и китайской культурах.

(1) «Вода» как символ жизни и силы

Так, в русской и китайской культурах «вода» рассматривается как источник жизни. Например, в России Волгу называют «рекой-матерью», а в Китае «реками-матерями» называют реки Янцзы и Хуанхэ.

В природе вода течет так же, как жизнь приходит и уходит, таким образом, «вода» символизирует время. В русском языке часто используют глагол «течь» вместе с существительными «время, жизнь». Например: «Время течёт быстро». В китайском языке тоже есть похожие выражения: «Время утекает, как вода» (光阴似水), «годы проходят, как вода протекает» (似水流年) и т.д. Из этих выражений видно, как наши предки относились к жизни и времени: надо беречь драгоценное время, беречь жизнь.

Русские и китайские народы давно заметили свойства воды. В русском языке есть фразеологизм: «вода камень точит», в китайском языке есть похожее выражение «水滴石穿» (досл.: вода капает на камень, и (через долгое время) камень точится), которое свидетельствует о силе воды. Итак, в русской и китайской культурах «вода» рассматривается как сила воли и энергия. К примеру, в русском языке есть словосочетание «трудолюбивая вода», означающее трудолюбие и стремление. Пример из китайского языка – «скопление воды в пруду» (积水成渊). Он означает, что из малого можно накопить многое, например, богатство, опыт или же проблемы.

(2) «Вода» как символ женщины и чувств.

В России и Китае чистая вода выступает символом красивых, нежных женщин. В русской культуре этот символ исходит из древних мифов и рассказов, повествующих о русалках, прекрасных феях. Они способствовали возникновению у людей подобных ассоциаций [2, С. 31]. Приведем пример из русской литературы: «Из воды выходила женщина, удивленно глазами кося. Выходила свободно, торжественно, молодая и сильная вся» (Евгений Евтушенко, 1958) [10, С. 22]. В этих выражениях Евгений Евтушенко описывает чистоту души женщины, восхищаясь ее красотой и силой.

В китайской культуре также существует особая связь между водой и женщиной. Например, в известном романе «Сон в красном тереме» есть такая строка: «дочери сделаны из воды» (女儿是水做的骨肉) (Евгений Евтушенко, 1958) [10, С. 22]. С водой ассоциируется нежность женщины: «нежная, как вода» (柔情似水), естественная красота: «как лотос из воды» (出水芙蓉) и др.

Вода бывает холодной и горячей, как и отношения между людьми. Например, русские говорят: «водой не разольешь», что означает близкие отношения между людьми, тогда как «седьмая вода на киселе» означает далекие отношения. В китайском языке есть выражение «холодный как лёд и иней» (冷若冰霜), что означает быть равнодушным.

(3) Двойственность значения слова «вода».

Исследование показывает, что в русской и китайской культурах «вода» имеет как позитивную, так и негативную коннотацию.

По своей природе вода прозрачна, что ассоциируется с чистотой, красотой природы, жизни или человека. Как оценивается С.Т. Аксаковым, вода – это красота природы, даёт жизнь и движение всему её окружению.

Такое же значение выявляется и в китайских фразеологизмах, например: «гора зеленая и вода красивая» (山清水秀), «вода и небо в один цвет» (水天一色), «водная волна сверкает» (水波粼粼) и т. д. Эти выражения характеризуют красоту и величественность природы.

Вода – это основной элемент природы, это источник жизни, при этом она представляет собой мощную силу природы, связанную со стихийными бедствиями. Как и в «Библии», так и в древних китайских рассказах упоминаются легенды, связанные с наводнением, где вода имеет разрушительную силу, приносящую угрозу человечеству.

Рассмотрим примеры из русского языка: «С огнем, с водой не поспоришь», «Где вода, там и беда», «Огонь – беда, и вода – беда, а пуще беды – без огня и без воды».

В китайском языке «水灾、水患、洪水» (досл.: катастрофа от воды, бедствие от воды, паводок) означают наводнение и водные бедствия, а китайский фразеологизм «赴汤蹈火» (досл.: прыгнуть в кипяток и танцевать в огне) совпадает с русским выражением «пройти огонь и воду». Рассматриваемые примеры свидетельствуют о сходстве восприятия мира и природы русским и китайским народами.

Далее рассмотрим особенности значения слова «вода» в двух культурах.

(1) Концепт «вода» в русской культуре.

В русской культуре «вода» несет в себе окраску таинственности, она тесно связана с многобожием и православием. Приведем пример: в «Словаре русского языка и культуры» написано, что: «Мифы, связанные с водой, очень интересны, вода – это происхождение и вместилище всего на земле. Погружение в воду, с одной стороны, означает смерть и разрушение, с другой стороны, рождение и возрождение жизни» [1, С. 72].

В древней Руси славяне верили в многобожие, т.е. в существование множества богов, и одним из них был Бог Воды по имени Купала. Вода считалась сверхъестественной силой, имеющей мистическую силу. Например, существуют такие выражения, как «живая вода» и «мёртвая вода». «Вода» использовалась для предсказания судеб, предвидения брака, а также жизни и смерти людей. Люди гуляли на рассвете по зеленой траве босиком, умывались росой, считая, что таким образом можно стать моложе и здоровее.

В сознании народа «вода» является местообитанием смерти дьявола, она может вылечить болезни, унести горе и несчастье людей, очистить, наказать и даже предсказать что-либо. С древних времен люди считали, что заходя в воду, при умывании можно очистить тело от нечистой силы и даже одержать верх над тьмой или демоном. Так жизнь человека пополняется энергией. Бедствия, вызываемые водой, рассматриваются как предостережение и наказание Бога. Славяне верили, что Перун (Бог Грома) способен наказать всех виновных, так как может контролировать грозы и дожди. После грозы он вызывает ливень, после чего образуется наводнение, которое затопляет поля и разрушает дома виноватых.

После Крещения Руси православной церковью воде отводится значимое место, так как «крещение» является одним из её наиболее важных обрядов. Вода для крещения называется «святой водой», сосуд для святой воды называется купелью (священная купель).

(2) Концепт «вода» в китайской культуре.

В китайской культуре «вода» тесно связывается с древнекитайской философией. Значение «воды» в словаре «Цыхай» объясняется так: «вода – это элемент из пяти стихий». Учение «пять стихий» представляет собой основной способ познания мира древними китайцами, широко используется в календарях, китайской медицине, гадании, и бытовой жизни. В целом, это учение играет важную роль в китайской культуре.

Древнекитайские философы использовали пять стихий в пояснении движения веществ, а также их трансформирования, так как элементы пяти стихий взаимодействуют между собой и равномерно развиваются в динамической атмосфере.

В китайской философии существует понятие «Инь – Ян». Согласно этому учению, «вода» и «женский пол» являются элементом «Инь», поэтому на фоне китайской культуры термины «вода» и «женщина» всегда тесно связаны друг с другом.

Китайские мудрецы высоко ценили воду. Например, в известной книге «Дао Дэ цзин» говорится, что вода воплощает в себе всё наилучшее. Настоящая доброта должна быть чиста, как вода, естественна, как вода (上善若水). Эта книга положила начало философии даосизма, оказавшего неизмеримое влияние на мышление и быт китайского народа.

Выводы. Для анализа специфики любого концепта необходимо обращение к словарям. Работая со словарями, студенты не только расширяют свой словарный запас, но и учатся сравнивать, анализировать познаваемое в сопоставляемых языках. Так, например, в представленных и проанализированных выше значениях и фразеологизмах наблюдаются общие характеристики концепта «вода» в русском и китайском языках. В обоих языках «вода» несет в себе как положительные черты, так и отрицательные, например, значение добра и зла, возрождения и уничтожения и др. При этом, существуют и различия в значении концепта «вода», связанные с историей, религией, философией и бытовой жизнью народов. Изучение общего и различного в двух культурах имеет важное значение в углублении понимания менталитета народов и отношений между двумя странами, а также и в обучении их языку. Таким образом, использование полученных знаний о концепте, на наш взгляд, применимо для обучения китайских студентов лексическому составу русского языка, включая фразеологию, а также смежным дисциплинам и, наоборот, для обучения русских студентов китайскому языку.

Литература:

1. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Сост. Ю.С. Степанов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
2. Костюхин, Е.А. Лекции по русскому фольклору / Е.А. Костюхин. – М.: Дрофа, 2004. – 336 с.
3. Лингвокультурный словарь русского языка / Сост. Хуан Сухуа, Лю Гуанчжунь. – Чжэнчжоу: Вэнь синь чубаньшэ, 2005. – 916 с. (на кит.)
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Изд-во АСТ: Мир и образование, 2019. – 736 с.
5. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Эдвард Сепир; Пер. с англ. под ред. и с предисл. д-ра филол. наук проф. А.Е. Кибрика. – Изд. 2-е. – М.: Прогресс, 2002. – 656 с.
6. Словарь современного китайского языка / Сост. Коллектив авторов Кафедры создания словарей Института языкознания КАОН. – Пекин: Шаньгу иньшугуан, 1995. – 1581 с. (на кит.)
7. Современный русско-китайский словарь / Сост. Чжан Цзяньхуа [и др.] – Пекин: Вайюй цзяосюэ юй яньцзюйшубаньшэ, 2014. – 1304 с. (на кит.)
8. Стернин, И.А. Методологические проблемы когнитивной лингвистики / И.А. Стернин. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. – 182 с.
9. Цыхай / Сост. Комитет создания словаря Цыхай. – Шанхай: Шайхай цию чубаньшэ, 1985. – 2214 с. (на кит.)
10. Ян, Х. Сравнительное изучение концепта «вода» в языковом пространстве русского и китайского языков / Х. Ян // Языковые исследования Северо-Восточной Азии. – 2017. – № 5 (3). – С. 18-24. (на кит.)

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент кафедры
биологии и экологии Дьячкова Татьяна ВалерьяновнаГосударственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)**ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА (УМК) В СТРУКТУРЕ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ**

Аннотация. В статье рассмотрены значение и особенности учебно-методического комплекса элективного курса. Отмечается актуальность введения в практику образовательного процесса профильной школы элективных курсов, которые предполагают длительную работу по формированию и легитимному утверждению целостного учебно-методического комплекса. Проведен анализ структуры учебно-методических комплексов элективных курсов, который рассматривает полноту состава их компонентов.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, элективные курсы, компетентностный подход, профилизация.

Annotation. The article considers the significance and features of the educational and methodological complex of the elective course. The relevance of introducing elective courses into the practice of the educational process of a specialized school, which involves long-term work on the formation and legitimate approval of an integral educational and methodological complex, is noted. An analysis of the structure of educational and methodological complexes of elective courses was carried out, which considers the completeness of the composition of their components.

Key words: educational and methodical complex, elective courses, competence approach, profiling.

Введение. Зависимость школы от государства в большой степени обуславливает задачи и цели образования. С другой стороны институт школы, готовящий будущих специалистов, будущих граждан, определяет тенденции дальнейшего развития общества. Следовательно, связь школа – государство является двусторонней. Государство должно принимать перспективные решения по отношению школы.

Одной из таких попыток является Концепция модернизации российского образования. Документ придает большое значение среднему общему образованию, считая его «важнейшим фактором формирования новых жизненных установок личности». Данная концепция также предлагала такие важные направления совершенствования образования, как гуманизация и демократизация образовательного процесса, реализация предпрофильного и профильного обучения и пр. Профильное обучение, в отличие от углубленных курсов, должно отвечать потребностям и интересам школьников, делающих выбор их дальнейшего образования и поступления на соответствующую следующую ступень образования [3]. Предпрофильное обучение, осуществляемое в рамках основного общего образования, помогает обучающимся в выборе профильного класса (при наличии таковых) средней (в том числе средней профессиональной) школы, на этапе которой, в свою очередь, проходит профильное обучение и подготовка к поступлению в высшую школу [6]. Концепция модернизации образования предлагает в качестве средства профилизации образования введение элективных курсов, которые удовлетворили бы разнообразные потребности обучающихся.

Элективный курс может быть применен и на более ранних ступенях образования, где позволительно частично избавиться от груза профессиональной ориентации и раскрыть потенциал элективного курса как индивидуализируемого вариативного компонента образовательного процесса, тем самым удовлетворяя требованиям образовательного стандарта (ФГОС ООО). Здесь на первый план могут быть выдвинуты такие цели, как культурное, экологическое воспитание, освоение метапредметных компетенций, развитие творческих способностей и креативности обучающихся.

В отличие от базовых и профильных учебных курсов, которые имеют стабильные учебно-методические комплексы, разработанные в основном для реализации их в рамках классно-урочной системы организации процесса образования, элективные курсы, которые представляются наиболее гибким компонентом образования, не имеют в полной мере разработанных целостных учебно-методических комплексов, которые удовлетворяли бы всему разнообразию имеющихся образовательных потребностей [5]. В качестве решения данной проблемы педагогам предлагается выбирать сколь либо подходящую готовую программу факультативного курса и соответствующие им учебные пособия. Но так как элективный курс подразумевает учет потребностей и интересов обучающихся, педагогу приходится подстраивать эту программу под нужды своих учеников, с которыми он ведет элективный курс.

Также учителям необходимо разрабатывать авторские элективные курсы, с организацией и проектированием не только учебной программы, но и учебно – методического комплекса в целом.

А.В. Хуторской предлагает, учитывая компетентностный подход в образовании, структуру учебной программы эвристического типа, которая смогла бы помочь алгоритмизировать деятельность педагога в постановке основных целей элективного курса. Данная структура подразумевает формулировку смысла образования в данной области, основные направления обучения, цели и задачи курса, определение культурно-исторических аналогий, второстепенное тематическое содержание, приоритетные для развития качества обучающихся, индивидуальные программы отдельных обучающихся, предполагаемы темы творческих (проектно-исследовательских) работ, выбор форм рефлексии, контроля и оценки образовательных результатов.

Изложение основного материала статьи. Примером взаимодействия традиционной и инновационной образовательных деятельностей при введении элективных курсов является учебно – методический комплекс, который объединяет в себе классическое содержание учебника и инновационную форму предлагаемого для изучения материала.

УМК включают в себя следующие компоненты:

- рабочую программу дисциплины или междисциплинарного курса;
- учебник или конспект лекций (тезисы);
- список учебной литературы, рекомендуемой обучающимся в качестве основной и дополнительной литературы;
- методический блок: методические указания:
 - 1) по лабораторным и практическим работам;
 - 2) по выполнению проектов;
 - 3) по самостоятельной работе обучающихся;
- тестовые задания для промежуточного и итогового контроля знаний.

Учебно-методический комплекс может быть представлен в двух формах:

- традиционный (печатный) вид;
- электронный вид.

В структуре программы элективного курса должны быть следующие компоненты: титульный лист, пояснительная записка, блок содержания, методический блок, список основной и дополнительной учебной и методической литературы, указание способов мониторинга и оценки [7].

Титульный лист содержит наименование образовательной организации, сведения о месте, времени утверждения программы и кем она была утверждена. Здесь же приводится название элективного курса, объем программы в часах, класс, для которого был разработан курс, фамилия, имя, отчество автора (или авторов) программы элективного курса, год разработки программы.

Пояснительная записка является важным структурным элементом учебно-методического комплекса элективного курса, который призван отразить его концептуальный замысел. В пояснительной записке должны быть учтены: обоснование данного курса, его важности для обучающихся, какие потребности субъектов процесса образования удовлетворяются в процессе реализации курса.

Цели и задачи элективного курса должны быть четко и ясно сформулированы, соответствовать задачам профильного обучения и экологического воспитания, результаты прохождения курса и указания основных групп знаний и умений, процедур творческой деятельности, эмоционально-ценностных установок [4].

В пояснительной записке обосновываются положение электива в образовательном процессе, упоминают его связи с базовыми и профильными (при их наличии) учебными курсами, в том числе то, как элективный курс дополняет и углубляет содержание других учебных курсов.

Определение содержательных рамок элективного курса и разделов программы должны быть логически и последовательно структурированы в связи с особенностями ключевых проблем и объектов образования; должны быть определены методики и элементы содержания преподавания с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся.

В завершении пояснительной записки приводится обоснование новизны данного элективного курса, и приведение сведений о его апробации, если такие имеют место быть, исходя из которых производится корректировка и подстройка курса для дальнейшей реализации.

В содержательном блоке учебной программы представляется основное содержание курса с темами и разделами (модули) с указанием отведенного на их изучение времени.

Учебное пособие к элективному курсу для учащихся это официально утвержденное учебное издание, которое отчасти или полностью заменяет или дополняет учебник. Учебное пособие к курсу в большей степени чем учебник должен отражать позицию его авторов, их личный опыт в преподавании и научно-исследовательский опыт [2]. Как замечает А.Г. Каспаржак, пособие к элективному курсу, как альтернатива учебнику, позволит исключить «монополию учителя на информацию». Содержание учебного пособия может быть представлено не только в виде учебного текста, но и в инновационных формах, таких как видеокурс, компьютерная программа и пр. Для создания условий, при которых у обучающихся возникнет ситуация, требующая от них познавательных действий поискового характера, формулирования и решения образовательных проблем, при создании учебного пособия рекомендуется отдавать предпочтение проблемному стилю изложения, с избыточными или неполными сведениями о путях решения проблемы, что обеспечит развитие у обучающихся умения самостоятельно ставить проблему и решать её. Исходя из этого, учебное пособие должно освещать такие аспекты элективного курса как:

- выяснение смысла изучаемого предмета и отдельных тем,
- постановка задач,
- организация образовательной ситуации,
- предоставление нужной информации,
- раскрытие путей решения проблемных ситуаций,
- обобщение и систематизация, закрепление и контроль,
- перечень самостоятельных исследований,
- домашняя работа (при необходимости),
- рефлексивное осознание образовательной деятельности и её результатов.

Следовательно, учебник, пластичное содержание которого подстраивается под текущие образовательные нужды, является уникальным, для каждого ученика и учителя [9]. Так как сохраняется необходимость в возможности дополнять учебник новыми текстами, его содержание может быть представлено на электронных носителях информации (CD-ROM, DVD, Web-сайта в сети Internet).

В качестве дополнения учебного пособия, определяющего его вариативность и пластичность в выборе проблем и путей решения поставленных образовательных задач, выступают учебные материалы для обучающихся, представленные различными устными и письменными текстами, хрестоматии, списки литературы с прилагающимися краткими аннотациями, энциклопедии, словари, справочники. Такой перечень включает в себя всю необходимую информацию по данной теме и позволяет развиваться у обучающихся опыту работы с поиском отбором и анализом информации.

Список основной и вспомогательной учебной литературы должен содержать перечень основной и дополнительной доступной литературы для учителя и обучающихся, электронные и интернет-ресурсы, указание мониторингового инструментария (при его наличии). В него также рекомендуется включать указание на энциклопедии, энциклопедические словари, справочники, монографии, диссертации, статьи в сборниках научных трудов, тезисов докладов, журналах и т.п. Список рекомендуемой литературы должен, с одной стороны, полно представить имеющуюся по определенной проблеме литературу, а с другой – создать возможность для освоения учащимися опыта работы с различными видами источников информации. Следует подчеркнуть, что состав и характеристика данных учебных материалов носят примерный характер в связи с видовым разнообразием элективных курсов.

Методический блок содержит указание основных форм организации учебной и познавательной деятельности обучающихся. Учитываются такие формы, как практические занятия, экскурсии, проектно-исследовательская деятельность и т.д.

Методические пособия могут использоваться параллельно с учебными пособиями; в них приведены материалы по методике преподавания и воспитания, представленные методическими рекомендациями, конспектами уроков, сборниками практических занятий и т.д. Методические рекомендации, с учетом отводимого на элективный курс времени, целесообразно сделать частью учебного пособия.

Методическое пособие, содержащее комплекс кратких предложений и указаний по организации освоения учащимися учебного материала, является важным компонентом учебно-методического комплекса элективного курса. Приоритеты методики преподавания компетентностно ориентированного курса проявляются в междисциплинарной интеграции, содействующей становлению целостного мировоззрения, обучении через опыт и сотрудничество, учете индивидуальных особенностей и потребностей учащихся; обязательной интерактивности (работа в малых группах, ролевые игры,

имитационное моделирование, тренинги, метод проектов), личностно-деятельностном и субъект-субъектном подходах (превалирование комплекса практических умений над знаниями, большее внимание к личности учащегося, а не к целям учителя, равноправное их взаимодействие).

Сравнивая учебное пособие элективного курса и учебные материалы для обучающихся, можно обобщить, что первый помогает ответить на вопрос «Что искать?» и «Как искать?», а второй – «Где искать?», или, популярным языком, эти структурные элементы курса относятся друг к другу, как карта и ландшафт. Иначе, учебное пособие дает алгоритм определения и решения проблемы по выбранной теме, а среди перечисленной литературы, рамки которой, естественно, определяет педагог, собственно, и происходит поиск.

Одним из ключевых этапов в процессе разработки учебно-методического комплекса элективного курса является выбор целесообразных и оправданных форм и методов контроля и оценки успешности прохождения данного курса обучающимися. В современной педагогической практике, как указывалось выше, в качестве формы оценки устоялась форма тестов.

Выводы. Таким образом, учебно-методический комплекс элективного курса является сложной системой учебно-методических документов, состоящей из относительно самостоятельных компонентов, каждый из которых выполняет определенные функции: «Все части служат целому, но каждая из них служит по-своему, по-особенному, она отвечает преимущественно не за все, а за определенные черты, свойства целого... Отсюда недопустима абсолютизация той или иной части, приписывание ей всех свойств целого» [1, С. 16-17]. При этом основополагающим центром учебно – методического комплекса, является учебник (учебное пособие), а системообразующую роль играет учебная программа, дающая общий проект содержательных и методических компонентов образовательного процесса.

Литература:

1. Афанасьев, В.Г. Научное управление обществом. (Опыт системного исследования). – М.: Политиздат, 1968. – 384 с.
2. Бекшаев, И.А. Здоровьесберегающие технологии и пути их реализации при обучении биологии детей с ОВЗ / И.А. Бекшаев, Т.В. Дьячкова // Современные здоровьесберегающие технологии. – 2017. – № 4. – С. 268-277.
3. Бекшаев, И.А. Обучение биологии детей с умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования (на примере развивающих дидактических игр) / И.А. Бекшаев // Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Орехово-Зуево, 15 июня 2018 года / Отв. ред. О.С. Мишина, О.С. Кузьмина, Т.В. Тимохина, Г.А. Романова. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2018. – С. 172-177.
4. Бекшаев, И.А. Профессиональное выгорание педагога / И.А. Бекшаев, Т.В. Дьячкова // Современные здоровьесберегающие технологии. – 2018. – № 4. – С. 36-46.
5. Бекшаев, И.А. Особенности организации дистанционного обучения биологии детей с ОВЗ и инвалидностью / И.А. Бекшаев // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2020. – № 3. – С. 43.
6. Берсенева, И.А. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании на примере уроков биологии / И.А. Берсенева, Т.В. Дьячкова, И.А. Бекшаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 28-33.
7. Воровщиков, С.Г. Учебно-методический комплекс компетентностно ориентированного элективного курса: общее и особенное / С.Г. Воровщиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 2. – С. 3-8.
8. Подходова, Н.С. Проблемы реализации профильного обучения и особенности отбора элективных курсов / Н.С. Подходова // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 3(41). – С. 45-48.
9. Суровцева, Н.А. Роль и место диагностики ключевых компетенций старшеклассников в процессе проектирования элективных курсов / Н.А. Суровцева, Э.К. Никитина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – С. 100.

Педагогика

УДК 378.145

доктор педагогических наук, профессор Егорова Юлия Николаевна

Оренбургский институт путей сообщения (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург)

кандидат педагогических наук, доцент Конькина Евгения Владимировна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Современному обществу, образовательному пространству, рынку труда, а также каждому субъекту в любых видах взаимодействий профессионального, жизненного, личностного характера востребуются умения грамотной работы с информацией, критического мышления и всестороннего анализа, умения гибкого и продуктивного выстраивания стратегии и тактики диалога с представителями различных социальных групп. Современный мир в силу создавшихся обстоятельств пандемии вынужденно перенес большую часть всех взаимодействий в виртуальное пространство, сужая при этом возможности контактной формы, предполагающей весь спектр живого общения и интеракции. Решение проблемы осмысления использования ресурса педагогического потенциала образовательной организации как средства формирования опыта конструктивного взаимодействия будущего специалиста становится предметом анализа и обсуждения всего педагогического коллектива вуза, ответственного за подготовку специалиста.

Ключевые слова: конструктивное взаимодействие, опыт конструктивного взаимодействия, будущие специалисты, потенциал образовательной организации.

Annotation. Modern society, the educational space, the labor market, as well as each subject in any kind of interactions of a professional, life, personal nature, will require the skills of competent work with information, critical thinking and comprehensive analysis, the skills of flexible and productive building a strategy and tactics of dialogue with representatives of various social groups. The modern world, due to the circumstances of the pandemic, has been forced to transfer most of all interactions to the virtual space, while narrowing the possibilities of the contact form, which involves the entire spectrum of live communication and interaction. Solving the problem of understanding the use of the resource of the pedagogical potential of an educational organization as a means of forming the experience of constructive interaction of a future specialist becomes the subject of analysis and discussion of the entire teaching staff of the university responsible for the training of a specialist.

Key words: constructive interaction, experience of constructive interaction, future specialists, potential of the educational organization.

Введение. В ряде документов: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [7], Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [8], Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. актуализируется процесс формирования опыта конструктивного взаимодействия взрослых субъектов, умеющих вести диалог, достигая взаимопонимание, сотрудничать для достижения общих результатов, как значимого результата образовательной политики и государства. Востребованность современной практикой деятельности в железнодорожной отрасли специалистов, способных к конструктивному диалогу, созидательному сотрудничеству, создающих позитивные отношения взаимопонимания и новое продуктивное знание, обуславливает значимость проблематики вопросов формирования опыта конструктивного взаимодействия будущего инженера путей сообщения, и определяет направления совершенствования в русле социально-бесконфликтного преодоления рисков личностно-средового взаимодействия и коммуникаций в нестандартных экстремальных ситуациях жизнедеятельности и профессиональной практики.

Следует отметить, что реальная практика образования и условия пандемии, выявляет отсутствие внимания к позиции формирования опыта конструктивного взаимодействия подрастающего поколения. Недостаточно используются и актуализируются ресурсы образовательной организации в формировании опыта конструктивного взаимодействия будущего специалиста, наличествуют противоречия между объективной потребностью современного общества в молодых специалистах, готовых к установлению конструктивных взаимоотношений с окружающими людьми для успешной профессиональной адаптации и недостаточной теоретической разработанностью формирования опыта конструктивного взаимодействия студентов.

В связи с чем, актуализируется изучение возможностей образовательной среды вуза для формирования опыта конструктивного взаимодействия будущих инженеров путей сообщения. Для технических вузов, имеющих исторически тесные связи с отраслевыми производствами, возрастает значимость и весомость поиска новых механизмов взаимодействия с производством, в том числе, в русле формирования опыта конструктивного взаимодействия студентов как будущих специалистов, способных продуктивно осуществлять совместную профессиональную деятельность и достигать социально значимого результата в согласованности и координации позиций, рационализации поведения и обмена смыслами, идеями, ценностями, информацией.

Осмысление потенциала образовательной организации в поиске педагогических условий формирования опыта конструктивного взаимодействия будущего инженера путей сообщения выступило целью нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Проведенный контент-анализ дефиниции «опыт конструктивного взаимодействия» в работах исследователей определяется как: составную часть опыта социального взаимодействия, позволяющую субъекту продуктивно реализовывать совместную деятельность в рискованных ситуациях жизнебытия на основе созидательного партнерства; интегральное личностное образование, отражающее личностно-смысловые и эмоциональные отношения, единство социальных знаний, умений и навыков; важную часть педагогического взаимодействия преподавателей и обучающихся, обеспечивающего продуктивность и результативность сов местной деятельности [1, 5].

Опыт конструктивного взаимодействия формируется у человека на всех возрастных этапах, однако наиболее актуальным данный процесс является для подросткового возраста и юношества.

Следует отметить, что проблематика изучения опыта конструктивного взаимодействия позволяет отметить значимые, актуальные для нашего исследования, характеристики феномена, рассматриваемого нами как: педагогический феномен, имеющих социально-личностный характер (взаимосвязь социального жизнебытия, преломляющегося в индивидуальном сознании субъектов), формирующий о цели и причинах своего участия (индивидуального и коллективного); личностная характеристика, сформированная в ходе осмысления собственного существования в мире других; кумулятивный результат активного действия подростков с окружающим миром и людьми [2].

Опираясь на исследование Кулуевой Т.В., «опыт конструктивного взаимодействия» рассматривается нами как личностная характеристика, проявляющаяся в совокупности практически усвоенных знаний, социальных ценностей и установок, умений выстраивания целесообразных коммуникативных действий, позволяющая продуктивно осуществлять совместную деятельность субъектов взаимодействия и достигать социально значимого результата в согласованности и координации позиций, рационализации поведения и обмена смыслами, идеями, ценностями, информацией [3].

Обострение интереса к феномену конструктивного взаимодействия в условиях пандемии, когда все виды взаимодействий перенесли в виртуальное пространство, обостряя риск безопасности, теряя при этом эмоциональную, аксеологическую составляющие; обусловил необходимость актуализации накопленного знания и опыта в направлении поиска новых механизмов сохранения и обогащения различных форм взаимодействий на основе ценностно-смыслового равенства, выстраивания продуктивно направленного общения, коллективного дискурса в гармонизации взаимодействия субъектов, свободной адаптации личности при контактах с представителями реальной и виртуальной действительности, различных социумов.

В контексте рассматриваемого вопроса важным моментом выступает резерв студенчества как возрастной группы для формирования опыта конструктивного взаимодействия будущего специалиста профессиональной деятельности. Сензитивность студенчества для формирования опыта конструктивного взаимодействия определяется благоприятностью периода в формировании личностных черт, совершенствования жизненных планов и смысложизненных ориентаций; развитии стремления к саморазвитию, самопознанию, осмыслению и оценке собственных действий по отношению к действиям других, представлениям о цели и причинах своего участия во взаимодействии; осознании ценности коллективного разума, ценности сохранения и поддержания позитивных отношений с другими людьми как фактора результативной самореализации в социуме; а также, наличием внутренних противоречий – приобретение статуса взрослого человека при отсутствии опыта выполнения различных социальных ролей, недостаточной самостоятельности, но активной готовности к самоотдаче ради реализации жизненных целей [4].

В связи с этим, выступает актуальным поиск оптимальных педагогических условий формирования опыта конструктивного взаимодействия будущего инженера путей сообщения. Исследование проходило на базе Оренбургского института путей сообщения, в котором были задействованы обучающиеся специальностей: Эксплуатация железных дорог, Система обеспечения движения поездов, Подвижной состав железных дорог, Строительство железных дорог.

Основными задачами исследования в контексте рассматриваемой проблемы выступили:

– разработка и эмпирическая проверка процессной модели формирования опыта конструктивного взаимодействия будущего инженера путей сообщения;

– экспериментальная апробация педагогических условий, обуславливающих оптимальность осуществления авторской модели изучаемого процесса;

– выявление рисков, затрудняющих протекание изучаемого процесса с точки зрения своевременной редукции возникновения проблемных областей.

Для решения поставленных задач важным этапом выступило осмысление потенциала образовательной организации для формирования опыта конструктивного взаимодействия будущего инженера.

Смысловый ресурс потенциала образовательной организации охватывает духовно-нравственную атмосферу образовательной организации, традиции, обычаи студенческой жизни и этикета, знаково-символические атрибуты организации, образцы конструктивного взаимодействия, многоуровневость продуктивных формальных и неформальных партнерских взаимоотношений со взрослыми и сверстниками; корпоративные элементы культуры инженеров путей сообщения.

Данный ресурс актуализирует направленность образовательного процесса к социальному нормированию осуществления конструктивного взаимодействия участников образовательных отношений посредством регулирования их коммуникативных действий (целеполагания, планирования, инициативного содействия и сотрудничества, коммуникативной рефлексии); реализацию социальных норм и ценностей продуктивной коммуникации, позитивного стимулирования и разумного ограничения поведенческих моделей с использованием ресурсов социокультурного окружения. Использование данного ресурса при формировании опыта конструктивного взаимодействия будущего инженера обнаруживает инженерную специфику образовательной организации, характер и содержание будущей профессиональной деятельности; отражает ценностный аспект восприятия профессиональных, коллективных смыслов в процессе профессиональной деятельности в атмосфере эмоциональной комфортности и безопасности.

Общекультурная подготовка будущего инженера путей сообщения включает ряд дисциплин (Речевой имидж делового человека, Деловые коммуникации, Психология профессионально-личностного развития, Психологические основы интеллектуально-личностного развития, Управление персоналом, Управление персоналом организации), в рамках которых возможно актуализировать тематику, обогатив знаниями о вербальных смыслах поведенческих моделей окружающих людей в зависимости от конкретных ситуаций; о конструировании логики осмысления себя и окружающих субъектов с учетом осуществления нестандартных ситуаций межличностного взаимодействия, совместной деятельности; о статусно-ролевом функционале субъектов общественных отношений, нормативах, регулирующих поведение людей.

Коммуникативно-интерактивный ресурс потенциала образовательной организации обуславливает свободную ориентацию обучающегося в информационном пространстве социума, своевременный учет позитивных и редукцию негативных стилей взаимодействия; успешное выстраивание субъект-субъектного взаимодействия; активное апробирование социальных ролей, созидательных поведенческих способов в различных видах деятельности в соответствии с индивидуальными способностями, устремлениями и интересами; трансляцию образцов накопленного опыта конструктивного взаимодействия в разнообразной сфере социума.

Вынужденные условия пандемии перенесли большую часть взаимодействий в виртуальное пространство, актуализируя необходимость для каждого субъекта образовательных отношений приобретения навыков дистанционного взаимодействия, нивелирования затруднительных ситуаций в организации и самом процессе общения с помощью новых, ранее, редко используемых дистанционных технологий и ресурсов электронной образовательной среды вуза.

Педагогическими условиями, определяющими результативность формирования опыта конструктивного взаимодействия будущего инженера путей сообщения выступили:

– обогащение подготовки будущего инженера путей сообщения идеями конвергенции знаний, гармонизации индивидуальной и коллективной ответственности, позитивной коммуникации;

– включение будущих инженеров путей сообщения в реально-виртуальную деятельность с использованием цифровых платформ в онлайн и офлайн режимах;

– реализация педагогической поддержки формирования опыта конструктивного взаимодействия субъектов образовательных отношений.

Результаты, полученные в ходе экспериментальной работы, позволили выявить ряд рискогенных факторов и затруднений: недостаточное использование педагогами возможностей потенциала образовательной организации в целях формирования опыта конструктивного взаимодействия будущих инженеров, реализация непродуктивных форм самовыражения, препятствующих утверждению в разновозрастном коллективе, приоритет индивидуального над общественным в принятии решений.

По результатам выявленных позиций были разработаны индивидуальные программы социально-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса.

Выводы. Эффективность реализации выбранных педагогических условий формирования опыта конструктивного взаимодействия будущего инженера путей сообщения подтвердилось положительной динамикой по когнитивному, мотивационному, деятельностному критериям.

Полученные результаты позволили констатировать эффективность обоснования педагогического потенциала образовательной организации как средства формирования опыта конструктивного взаимодействия будущего инженера путей сообщения. Экспериментально подтверждено, что выявленные педагогические условия формирования опыта конструктивного взаимодействия будущих инженеров, определяют динамику и качество достижения конечного результата и обеспечивают выявление причинно-следственных связей педагогического влияния на решение поставленных задач исследования.

Литература:

1. Игнатова, Е.С. Психолого-педагогическое сопровождение преподавателей и студентов в конфликте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.С. Игнатова. – Самара, 2015. – 22 с.

2. Коротчаева, Е.В. Педагогика взаимодействий: теория и практика: монография / Е.В. Коротчаева. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 164 с.

3. Кулуева Т.В. Педагогические условия формирования опыта конструктивного взаимодействия подростков в туристско-краеведческой деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч.4. – С.109-111.

4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2018. – 714 с.

5. Смирнов, В.С. Педагогические условия формирования опыта конструктивного взаимодействия у курсантов военного вуза в трудных ситуациях жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.С. Смирнов. – Кострома, 2006. – 25 с.

6. Сысоев, П.А. Теория и методика использования информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку: учеб.метод. пособие / П.В. Сысоев. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. – 254 с.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями 2019 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>.

8. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/

Педагогика

УДК 372.881.111.1

доктор педагогических наук, декан факультета
иностранных языков Ежова Татьяна Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского
языка и МПАЯ Стуколова Елена Александровна

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

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения Интернет-технологий в процессе обучения иностранному языку в общеобразовательной организации, что является особенно актуальным в свете современных требований федеральных государственных образовательных стандартов, подразумевающих развитие (иноязычной) коммуникативной компетенции на высоком уровне со способностью к общению на различные темы, в варьирующихся ситуациях коммуникации, а также формирование компетенции в сфере пользования средствами и ресурсами сети Интернет, информационными технологиями. В ходе решения задач исследования авторами проведён теоретический анализ научно-практической литературы с установкой на выявление и сравнение наиболее популярных Интернет-ресурсов, применяющихся в процессе обучения английскому языку учителями-практиками. Разработан алгоритм обучения грамматике иностранного языка в школе на основе коммуникативного подхода через применение популярных Интернет-ресурсов, апробированы алгоритм для формирования и совершенствования грамматических навыков и речевых умений обучающихся уровня общего образования в границах выбранной темы. Результаты исследования подтверждают предположение о том, что процессе развития аспектных грамматических навыков и включения их в речевые умения будет проходить эффективно при применении предложенного авторами алгоритма, проанализированных Интернет-ресурсов, сайтов, платформ, которые представлены в данной работе. Как теоретические, так и практические результаты исследования могут быть полезны в процессе профессиональной деятельности специалистов сферы общего и высшего образования при обучении иностранному языку. Перспективными видятся исследования в сфере применения Интернет-технологий, ресурсов, которые позволяют реализовывать интерактивные методы в обучении аспектам иностранного языка.

Ключевые слова: грамматические навыки, грамматическая структура, Интернет-ресурсы, информационные технологии, интерактивное обучение, алгоритм.

Annotation. The paper discusses the possibilities of using Internet technologies in the process of the foreign language grammar acquisition at secondary schools, which is especially relevant taking into account modern requirements presented in the federal state educational standards, implying the development of a (foreign language) communicative competence at a high level with the ability to communicate with native speakers on various topics, in varying communicative situations, as well as competence in the field of the means and the implementation of the Internet resources and information technologies. In accordance with the set goal and objectives, the authors carried out a theoretical analysis of scientific and practical literature with the aim of identifying and comparing the most popular Internet resources used by specialists in the process of a foreign language. An algorithm has been developed for teaching grammar at school on the basis of a communicative approach through the use of popular Internet resources. The algorithm presented by the authors and exercises based on a certain topic have been tested for the formation and improvement of students' grammatical skills and speaking skills. The results of the study confirm the assumption that the process of development of students' grammar skills will be effective through the implementation of the authors' algorithm and the Internet resources, sites, platforms that are analyzed and presented in the paper. Both theoretical and practical results of the research presented can be useful in the process of specialists' work in the field of general and higher education in the process of a foreign language acquisition. Study in the field of application of Internet technologies, resources that make it possible to implement interactive methods in teaching aspects of the language shows prospects for further research.

Key words: grammar skills, grammar structure, Internet resources, information technology, interactive teaching, algorithm.

Введение. Современное образовательное пространство претерпевает определенные изменения, которые, в первую очередь, ориентированы на развитие всех сфер жизни общества. Не является исключением и сфера образования. Выпускник школы 21 века должен владеть не только знаниями, умениями и определенным опытом деятельности, но и быть успешной личностью, с качествами, которые позволяют быть гибким и быстро адаптироваться к смене условий развития и существования. Данные положения отражены, в том числе в требованиях актуальных федеральных образовательных стандартов общего образования к результатам освоения содержания обучения [9; 10; 13].

Одним из важнейших планируемых результатов обучения является сформированная на определённом уровне каеамо каждой ступени обучения (иноязычная) коммуникативная компетенция, т.е. способность общаться на иностранном языке с носителями языка в разнообразных коммуникативных ситуациях. Формирование последней не представляется возможным без обучения грамматической стороне речи как основе формулирования высказываний, инструменту структурирования речи.

Решением задачи повышения интереса обучающихся, их мотивации к изучению грамматики как функциональной и неотъемлемой составляющей освоения иноязычной речи, реализации принципа интерактивности и речевой направленности в процессе овладения грамматическим материалом может, несомненно, стать использование современных информационно-коммуникационных (ИК) средств, включая Интернет-технологии.

Эффективные методические приемы, технологии и методы работы на уроках иностранного языка, в том числе, приемы и методы обучения грамматической стороне речи, описаны и классифицированы в исследованиях таких известных ученых, как И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов и др. [3; 5; 8; 11]; проблемы применения Интернет-технологий в обучении раскрыты в трудах исследователей Э.П. Азимова, Л.П. Владимировой, И.В. Кругловой, Т.А. Полиловой и др. [1; 4; 7; 12].

Цель представленного исследования – разработка методических рекомендаций по применению современных информационных технологий в процессе обучения школьников иноязычной грамматике.

Поставленная цель раскрывается в следующих задачах: осуществить анализ Интернет-технологий, применяющихся для обучения грамматике английского языка; апробировать алгоритм развития грамматических навыков с использованием Интернет-технологий.

Цель и задачи исследования определили применение следующих методов: методов систематизации и обобщения данных теоретических источников, опроса, анкетирования, метода логико-теоретического анализа научной литературы, методов индукции и дедукции, метода аналитического обобщения, метода интерпретации результатов апробации.

Изложение основного материала статьи. Грамматические навыки – это способность автоматизировано вызывать из долговременной памяти грамматические средства, необходимые для речевого общения. Грамматическая структура – это определенная совокупность закономерностей какого-либо языка, регулирующих правильность построения значимых речевых отрезков (слов, высказываний, текстов). Грамматический материал – это та часть языкового материала, изучение которой предусматривается содержанием обучения. Сюда принято относить грамматические единицы, формы и структуры, правила изменения слов и соединения их в предложения.

Авторами исследования был проведен опрос среди будущих преподавателей иностранного языка и действующих молодых специалистов с использованием сервиса Google-forms. Участникам опроса предлагалось выделить основные преимущества применения сети Интернет, информационных технологий в иноязычном образовании. Информационные технологии – процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов. Интернет-технологии – это инструмент создания и поддержки различных информационных ресурсов в сети Интернет: сайтов, блогов, форумов, чатов, электронных библиотек и энциклопедий [13].

Применение Интернет-технологий в образовании, по мнению опрошенных, повышает мотивацию к обучению, расширяет зону индивидуальной активности каждого обучающегося, уменьшает временные затраты на освоение и презентацию определенного объема содержания образования, а ресурсы сети Интернет и информационные технологии в целом позволяют:

- создавать условия для группового взаимодействия субъектов образовательного процесса в проблемно-поисковой деятельности;
- координировать учебную деятельность большого круга субъектов;
- обеспечивать дистанционную форму очного и заочного онлайн обучения в условиях сложной эпидемиологической ситуации;
- осуществлять обмен информацией;
- развивать умения поиска, переработки, отсеивания информации в условиях исследовательской и поисковой деятельности, связанной с различными источниками данных;
- проектировать ситуации общения, обеспечивающие условия для сотрудничества;
- организовывать осознанное освоение умений общения для взаимодействия в социуме, пресыщенном информацией;
- обеспечивать комплексность в освоении умений коммуникации.

Общаясь в подлинно языковой среде, обеспеченной ресурсами и платформами сети Интернет, обучающиеся оказываются в подлинных или близких к подлинным жизненным ситуациям, где может осуществляться тренировка и применение грамматических аспектных навыков. Перед обучающимися возникает задача, отражающая функционал языка в реальной жизни. Задача эта, чаще всего, нова, интересна, реалистична. Для ее решения необходима спонтанность, адекватность реакции, что позволяет говорить об оригинальности реплик-реакций. Так, пользование грамматическим правилом, структурой, мотивируется необходимостью понимания и донесения мысли и смыслов, идеи, содержания.

Интегрированное преподавание грамматики с использованием Интернет-технологий – один из наиболее эффективных способов создания взаимодействия на уроке. Согласно определению Р.П. Мильруда, интерактивность – это «объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами» [8, С. 49].

Ресурсы сети интернет могут быть использованы в различных направлениях при работе над грамматической стороной речи, например:

- в качестве наглядности при ознакомлении с материалом;
- в качестве основы для внеклассной работы, самостоятельной подготовки дома, при проблемно-поисковых заданиях, групповой или парной работе;
- в ходе применения элементов проектной методики;
- в процессе онлайн коммуникация (видео, аудио, переписка) с носителем языка;
- в качестве инструмента модификации программы, которая характерна для данного класса в процессе цифровизации обучения.

Рассмотрим наиболее популярные Интернет-ресурсы и технологии, применяемые при обучении грамматике (таблица 1).

Сравнительный анализ популярных Интернет-ресурсов, применяемых в обучении английскому языку

Название	Краткое описание основных особенностей	Интерфейс 1	Вариант для смартфонов	Возможность аутентичной онлайн коммуникации
AngloLink	– ресурс для оттачивания мастерства в произношении и написании коротких диктантов с определенными грамматическими конструкциями; – доступные установки; – удобный тематический поиск.	высокий уровень	нет	нет
Grammar.net	– большие визуальные опоры; – грамматика презентуется схематично.	высокий уровень	нет	нет
Activities for ESL	– ориентирован как на учителя, так и на обучающихся; – избыточная информация и задания для тренировки активного грамматического минимума; – для повышения мотивации присутствуют викторины, загадки, шутки, видео, задачи; – присутствует сложная система поиска информации, затрудняющая самостоятельную работу учащихся с ресурсом.	низкий уровень	нет	нет
My language exchange	– возможность групповой работы онлайн; – возможность найти друга по переписке после заполнения опросника и указания качеств личности, интересов, возраста; – наличие бесплатного доступа к аутентичным книгам и специальным аспектным играм.	высокий уровень	да	да
BBC LearningEnglish	– учебные курсы для разных уровней обученности; – тематическое деление информации и упражнений, представленных на сайте.	высокий уровень	да, но доступно не для всех стран	нет
BritishCouncilLearnEnglish	– интерактивные упражнения, обучающие видео и игры.	средний уровень	нет	да, но только в режим комментария
Duolingo	– бесплатными являются упражнения для начального уровня обучения; – задания для тренировки среднего и продвинутого уровня платные.	высокий уровень	да, но платно	нет
Lingualeo	– акцентированное изучение грамматики; – наличие бесплатных и платных учебных курсов.	средний уровень	да, но платно	нет
EngVid	– видео-уроки для изучения английской грамматики; – тематическое деление; – подготовка обучающихся (частично) к международным экзаменам (IELTS, TOEFL)	средний уровень	нет	нет
Memrise	– изучение грамматики с помощью системы карточек; – возможность проектирования содержания пользователями; – модификация заданий под уровень, группу, план.	средний уровень	нет	нет
Bussu	– возможность найти друга по переписке; – более 10 языков; помимо	высокий уровень	да	да

¹ Удобство интерфейса с точки зрения эргономичности, простоты эксплуатации, управляемости и эстетики

	грамматических упражнений представлены задания для тренировки лексики и произношения; – проверка корректности выполнения упражнений онлайн; – интерфейс и приложения, разработанные для iOS и Android.			
Livemocha	– взаимная проверка и взаимное обучение; – возможна координация учителя онлайн и самостоятельная работа обучающихся; – возможен обмен текстовыми сообщениями; – возможность онлайн видео и аудио коммуникации выступает платной опцией.	высокий уровень	да, но платно	да

Работа над грамматическим материалом посредством Интернет-платформы WordWall (wordwall.net), сайта для поиска друзей по переписке (<https://www.penpalworld.com/>), сайта – Интерактивной картины мира (<http://www.lonelyplanet.com>) может быть проведена в несколько этапов, согласно алгоритму, представленному в таблице 2.

Таблица 2

Алгоритм обучения грамматике английского языка в школе на основе коммуникативного подхода через применение Интернет-ресурсов

Этап I. Проектировка и мотивация
Подведение к изучению грамматического материала, этап мотивационного настроения учащихся на работу, целеполагание.
Этап II. Уроки открытия нового знания посредством Интернет-технологий. Тренировочные условно-речевые упражнения
Установка на нахождение сайта / доступа к программе, определение времени и приемов работы, ознакомление с программным обеспечением (ПО)
1) Ознакомительные и имитационные упражнения. 1. Презентация грамматической структуры: a) Spin the wheel, repeat the sentence after the speaker and find out the difference between sentences (использование инструмента Random Wheel). b) Explore a series of two sided tiles by tapping to zoom and swiping to flip. Try to find out the difference (использование инструмента Flip Tiles). 2. Анализ контекста и фиксация знания и функции изучаемой структуры: a) Open the box, read the sentence and try to translate it into Russian (использование инструмента Open the Box). b) Open the card, look at the pictures and say what the Present Simple tense consists of (использование инструмента Random Cards). 3. Выведение правила индуктивным/ознакомление с правилом дедуктивным путем (использование фронтальной и парной работы, презентаций Prezi, PechaKucha): a) Compare the two tenses. Categorize the usage of them (использование инструмента Categorize Magnet). b) Pop the balloon with the new tense only (использование инструмента Balloon Pop). "Andrew has been cooking the dinner for an hour" – correct balloon. "Andrew has cooked the dinner before Sarah came" – incorrect balloon. c) Hit the Mole with the new tense only (использование инструмента Whack-a-Mole). "Sarah has been riding a bike for an hour" – correct Mole. "Sarah has ridden a bike before he came" – incorrect Mole.
2) Подстановочные упражнения. a) Run to the correct answer zone, avoiding the enemies (использование инструмента Maze Chase). "Sarah ... been reading for 2 hours": 1) have 2) has b) Drag and drop the pins to their correct place (использование инструмента Labelled Diagram). c) Use touch or keyboard to fly into the correct answers and avoid the wrong ones (использование инструмента Airplane). К особенностям такого рода упражнений следует отнести и соревновательный эффект – результат (время и баллы) каждого участника сохраняются и отображаются в формате Top-10 в разделе Leaderboard.
3) Трансформационные упражнения. Трансформационные упражнения, составленные с помощью Интернет-ресурсов, носят интерактивный и игровой характер, помогая справиться с такими трудностями. Приведем примеры: a) Express your opinion using the new tense by dragging the items across a sliding scale (использование инструмента Rating Scale). b) Use an interactive pen or touch-screen to draw. Describe what is going on. Work with your partner (использование инструмента Sketch Pad). c) Drag and drop words and combinations into blank spaces in the text (использование инструмента Missing Word). d) An image is revealed slowly. Buzz in when you can answer the question. Write the answer in the correct tense (использование инструмента Image quiz).
Этап III. Уроки общеметодологической направленности с преобладанием речевых упражнений с применением неучебных образовательных Интернет-ресурсов
1) Применение сайта https://www.penpalworld.com/ – поиск друзей по переписке. Цель: отработка грамматической темы «Present Simple». «Past Simple», «Sequence of tenses», отработка лексической темы

<p>«Appearance».</p> <p>1. Учащиеся регистрируются на сайте под координацией преподавателя. Им предлагается изучить анкеты обучающихся из разных стран, определить в каком грамматическом времени они написаны.</p> <p>2. На основе найденных анкет учащиеся создают свою, используя необходимые грамматические знания.</p> <p>3. Учащимся предлагается рассказать друг другу, что они указали в своей анкете, используя тему согласования времен. В дальнейшем, на основе регистрации и анкеты, учащиеся могут продолжать общение и практиковать свои языковые навыки и речевые умения.</p> <p>2) Применение сайта http://www.lovelyplanet.com – интерактивная карта мира.</p> <p>Цель: отработка грамматической темы «to be going to», отработка лексической темы «Place where I live».</p> <p>1. Учащиеся работают индивидуально, изучают различные страны и города, их местоположение особенности, традиции, кухню. Заносят полученные данные в заранее подготовленные таблицы.</p> <p>2. Каждый учащийся рассказывает о месте, которое он планирует посетить в будущем, используя конструкцию “to be going to”.</p> <p>3. Учащиеся могут сделать описание выбранного места проведения каникул и оформить информацию для других туристов в виде презентации, выполненной при помощи программы Power Point.</p>
Этап IV. Постобработка
Учащиеся могут обмениваться полученной информацией, осуществлять рефлексию (онлайн и офлайн).

С целью получения достоверных результатов об эффективности предложенного алгоритма была проведена апробация на базе средней общеобразовательной школы г. Оренбурга. В методическом эксперименте принимали участие две группы – контрольная и экспериментальная. Учащиеся контрольной группы обучались по стандартной программе без использования Интернет-технологий в образовательном процессе. Обучающиеся из экспериментальной группы изучали ту же тему, что и контрольная группа, однако материал отработывался на основе разработанного алгоритма обучения грамматике с использованием Интернет-технологий на ступени основного общего образования.

До и после обучения на базе разработанного алгоритма с использованием Интернет-технологий было проведено тестирование, целью которого было выявление уровня владения грамматикой. Если сравнить полученные данные, то видно, что учащиеся экспериментальной группы лучше справились с задачей тестирования, показав более высокие результаты по сравнению с учащимися контрольной группы (рис. 1, шкала – в %).

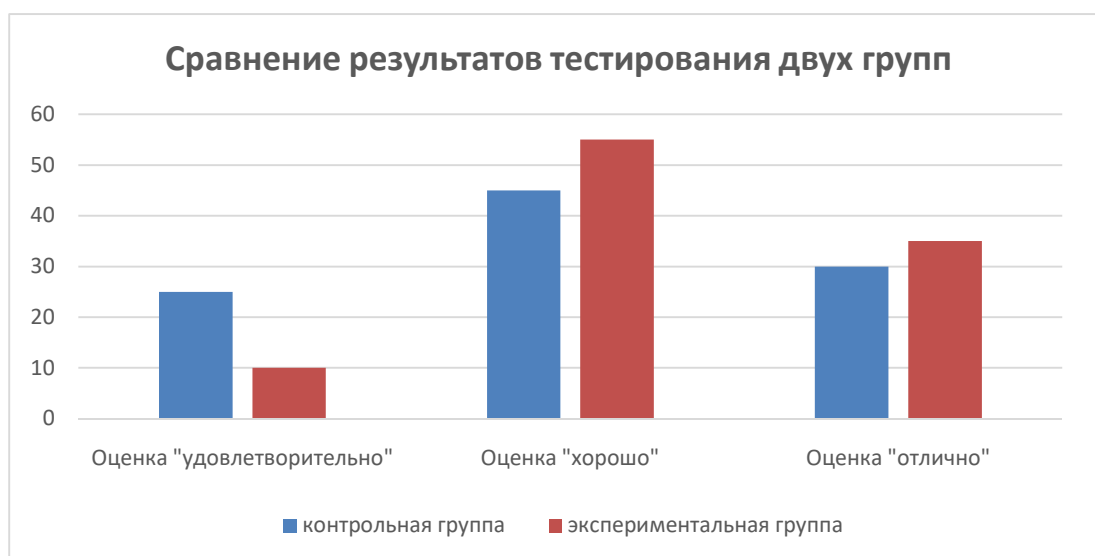


Рисунок 1. Сравнение результатов тестирования двух групп после проведения апробации

Так, можно сделать вывод о наличии положительной динамики по итогам апробации, повышении эффективности обучения грамматике в рамках данной конкретной темы, констатировать увеличение числа обучающихся с высоким уровнем развития грамматических навыков и сокращение числа обучающихся со средним уровнем. Средний балл в контрольной группе оказался ниже, чем в экспериментальной.

Выводы. Таким образом, применение представленного авторами исследования алгоритма обучения грамматике английского языка в школе на основе коммуникативного подхода через реализацию Интернет-ресурсов и информационных технологий делает возможным повышение эффективности процесса обучения, при этом, педагог должен предлагать обучающимся функциональные установки, направлять поисковую деятельность, координировать переработку информации и общение онлайн на иностранном языке.

Литература:

1. Азимов, Э.П. Материалы Интернета на уроке / Э.П. Азимов // Иностранные языки в школе. – 2001. – №1. – С. 96.
2. Биболетова, М.З. Программа курса английского языка к УМК Английский с удовольствием: EnjoyEnglish для 2-11 классов / М.З. Биболетова, Н.Н. Трубанева. – Обнинск: Титул, 2013. – 218 с.
3. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М., 2007. – 134 с.
4. Владимирова, Л.П. Интернет на уроках иностранного языка / Л.П. Владимирова // Иностранные языки в школе. – 2012. №3. – С. 39.
5. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Академия, 2000. – 163 с.
6. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Академия, 2006. – 335 с.
7. Круглова, И.В. Использование НИТ в учебных предметах школьного курса / И.В. Круглова // Вопросы Интернет-образования. – 2006. – №34. – С. 34-36

8. Мильруд, М.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / М.П. Мильруд. – 2000. – 101 с.
9. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 26.11.21)
10. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 26.11.21)
11. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М., 1991. – 223 с.
12. Полилова, Т.А., Пономарева, В.В. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков / Т. А. Полилова // Иностранные языки в школе. – 1997. – №6. – С. 19-21.
13. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ (ред. от 09.03.2021) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 20.03.2021). Ст. 2 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/c5051782233acca771e9adb35b47d3fb82c9ff1c/ (дата обращения: 23.06.2021).
14. Lahcen, R.A. M. Prioritizing Strategies for a Better Transition to Remote Instruction [Электронный ресурс] / Rachid Ait Maalem Lahcen, Ram Mohapatra, and Baiyun Chen // EDUCAUSE Review. – 2020. – Режим доступа: <https://er.educause.edu/articles/2020/11/prioritizing-strategies-for-a-better-transition-to-remote-instruction>
15. Langgeng, Budianto. Webquest: the transformation and innovation in ELT / Langgeng Budianto // JETLe (Journal of English Language Teaching and Learning). – 2020. – № 2 (1). – С. 31-36.
16. LovelyPlanet [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lonelyplanet.com> (дата обращения: 26.07.21).
17. PenpalWorld [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.penpalworld.com/> (дата обращения: 26.07.21).

Педагогика

УДК 372.857

кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

магистрант Томашевская Татьяна Эдуардовна

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Мишина Ольга Степановна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ТЕХНОЛОГИЯ ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ БИОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме внедрения современных педагогических технологий организации внеурочной деятельности в процессе обучения биологии. Рассмотрено влияние технологии edutainment (игровая технология) в процессе внеурочной деятельности на мотивацию обучающихся к изучению биологии в школе. Данная технология является одной из уникальных форм обучения. В статье рассмотрены основные функции и характеристики игры в процессе обучения. Приведены результаты экспериментальных исследований по оценке уровня влияния применения технологии edutainment на показатели мотивации и учебных достижений обучающихся по биологии. Результаты работы показали, что технологии эдьютейнмент способны улучшить мотивацию к изучению предмета, а также повысить уровень владения предметным материалом обучающимися. Основная проблема при использовании современных педагогических новаций в практике учителя биологии заключается в методической готовности и грамотности применения инновационных средств, методов и технологий в практической деятельности.

Ключевые слова: технология эдьютейнмент, мотивация, биология, знания, умения, навыки, обучающиеся, внеурочная деятельность.

Annotation. This article is devoted to the problem of introducing modern pedagogical technologies for organizing extracurricular activities in the process of teaching biology. The influence of edutainment technology (game technology) in the process of extracurricular activities on the motivation of students to study biology at school is considered. This technology is one of the unique forms of education. The article considers the main functions and characteristics of the game in the learning process. The results of experimental studies on the assessment of the level of influence of the application of edutainment technology on indicators of motivation and educational achievements of students in biology are presented. The results of the work showed that edutainment technologies can improve the motivation to study the subject, as well as increase the level of knowledge of the subject material of students. The main problem in the use of modern pedagogical innovations in the practice of a biology teacher lies in the methodological readiness and literacy of the use of innovative means, methods and technologies in practical activities.

Key words: edutainment technology, motivation, biology, knowledge, skills, students, extracurricular activities.

Введение. Система образования Российской Федерации находится в состоянии постоянно происходящих изменений. Школьный предмет «Биология» занимает ведущее место в системе образования. Особенностью биологии является то, что её объекты, будучи живыми организмами, являются одновременно и её субъектами. Фундаментальные биологические знания несут важную мировоззренческую нагрузку, ставя перед обучающимися вопросы о возникновении и продолжении жизни, цели и ценности, о происхождении человека, его развитии как в онтогенезе, так и в филогенезе. Ориентация современного общества на развитие естественных наук обусловила новые направления в определении целей биологического образования. Так, например, Суматохин С.В. в качестве основной цели биологического образования определяет формирование естественно-научной грамотности [4]. Ряд авторов считают, что акценты в третьем десятилетии XXI века в ракурсе развития биологического образования сменяются на формирование у обучающихся критического мышления, способности к взаимодействию и коммуникации, творческого подхода к решению жизненно важных задач, т.е. биологическое образование должно быть ориентировано на развитие контекстных, кроссконтекстных и экзистенциальных навыков. Соответственно, для формирования у обучающихся в школе новых навыков и компетенций учителю биологии необходимо применять такие

педагогические технологии, которые способствовали бы ориентированию и реализации новых подходов к изучению предмета «Биология».

Одной из современных педагогических технологий выступает edutainment. Вопрос применения технологии в процессе урочной деятельности изучен достаточно, нашим ориентиром в исследовательской работе выступил процесс использования edutainment в процессе внеурочной деятельности. Именно поэтому цель данной исследовательской работы – выявить влияние использования технологии edutainment в процессе внеурочной деятельности на показатели мотивированности обучающихся к занятию предметом «Биология» в школе.

Изложение основного материала статьи. Навыки XXI века в процессе обучения биологии возможно сформировать у обучающихся только на собственном практическом опыте. Понятие «edutainment» состоит из двух слов: education – образование и entertainment – развлечение. Соответственно, технологию можно описать как обучение через развлечение. Таким образом, на основе трактовки данного понятия, можно говорить о том, что edutainment решает две основные задачи: позволяет развить интерес к изучению биологии, а также игровая форма как педагогическая технология позволяет создать условия для формирования собственного непосредственного опыта.

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу обучающихся на творческо-поисковом этапе, но и использовать как фрагмент в ходе традиционного урока. Выделим основную цель игры в процессе внеурочной деятельности: повышение уровня познавательной мотивации в процессе внеурочной деятельности, что в свою очередь приводит к увеличению эффективности обучения. Отметим, что учебная мотивация имеет свои определенные уровни развития. Так, например, А.К. Маркова выделяет следующие уровни мотивации у школьников: отрицательное отношение к учению, нейтральное отношение к учению, ситуативное отношение к учению, положительное отношение к учению, творческое отношение к учению, личностное отношение к учению. Ф.И. Хайдаров отмечает, что решение вопроса повышения уровня мотивации к учебной деятельности, во многом зависит от организации учебной деятельности, которая должна максимально способствовать раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности школьника. Анализ литературы показывает, что мотивация – общее название для процессов, методов и средств побуждает обучающихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. Разные авторы по-своему трактуют данное понятие. Так, Г.О. Зайцева определяет мотивацию как побуждение к активной деятельности личностей, коллективов, групп, связанное со стремлением удовлетворить определенные потребности. Точка зрения Б.Ю. Сербинского заключается в том, что он мотивацию определяет как побуждение людей к деятельности. Нам ближе определение Э.А. Уткина: «Мотивация – состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации». Таким образом, технология Edutainment – это способ мотивирования, т.е. процесс воздействия на человека для побуждения его к конкретным действиям посредством побуждения в нем определенных мотивов. Стоит отметить, что фактор мотивации для эффективной учебы сильнее, чем фактор интеллекта. Среди разнообразных мотивов учения принято, в частности, выделять внешние и внутренние мотивы. Мотив является внутренним, если он совпадает с целью деятельности, т.е. в условиях внеурочной деятельности овладение содержанием учебного предмета в игровой форме выступает одновременно и мотивом, и целью [2].

Последние проведенные исследования по оценке применения эффективности игровых технологий в процессе урочной деятельности, показывают, что у обучающихся наблюдается повышение уровня мотивации, переход от внешней мотивации к внутренней. Анализ последних публикаций показывает, что многие исследователи выделяют два типа игр: имитационные (деловые) игры и открытые игры. В процессе внеурочной деятельности по биологии можно применять различные типы игр, что обусловлено творческой составляющей всего процесса [6].

В отечественной педагогике проблему игровой деятельности разрабатывали многие ученые, среди них можно выделить К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Л. Рубенштейна, Д.Б. Эльконина. В человеческой жизнедеятельности игровая деятельность выполняет следующие функции: развлекательную, коммуникативную, терапевтическую, диагностическую, коррекционную, самореализацию, социализацию. Такие же функции игра выполняет и в процессе внеурочной деятельности по биологии (табл. 1).

Таблица 1

Функции игры в процессе внеурочной деятельности

№ п/п	Функция игры	Характеристика
1	Развлекательная	В процессе внеурочной деятельности по биологии игра позволяет развлечь обучающихся, воодушевить, пробудить интерес к процессу.
2	Коммуникативная	Обмен информацией между обучающимися: представлениями, идеями, интересами, настроениями и чувствами.
3	Самореализация	Раскрытие потенциала личности обучающихся.
4	Терапевтическая	Использование игры как средства преодоления различных трудностей, возникающих у обучающихся в процессе жизнедеятельности.
5	Диагностическая	Позволяет предсказать поведение и реакцию ребёнка в реальной жизненной ситуации.
6	Коррекционная	Игра позволяет справиться с переживаниями, препятствующими успешному освоению учебного материала в процессе внеурочной деятельности.
7	Социализация	В игре обучающийся ощущает себя как личностью, так и частью коллектива.

Анализ функций игры указывает на её важность применения во внеурочной деятельности, поскольку урочная деятельность не раскрывает полную возможность применения технологии edutainment.

Экспериментальное исследование по оценке уровня влияния применения технологии edutainment на показатели мотивации и учебных достижений обучающихся по биологии проводилось в течение 2020-2022 гг. В общей сложности в нём приняло участие 88 обучающихся 7 классов, средний возраст которых 12-13 лет. Базой исследования послужило МОУ «Демиховский лицей» Орехово-Зуевского г.о. Московской области (табл. 2). В эксперименте приняло участие 46 мальчиков и 42 девочки. Количество мальчиков больше, чем девочек на 9,53%. Наибольшее количество мальчиков наблюдалось в 2020-2021 уч.гг., в 2021-2022 уч.гг. наоборот 63,64% девочек. Педагогический эксперимент при работе с обучающимися состоял из трех этапов: диагностирующий, формирующий и контрольный. Поисковый этап служил началом разработки методики Edutainment, которая была применена на этапе формирующего этапа эксперимента.

На диагностирующем этапе при оценке уровня мотивации применялась шкала, предложенная Т.Д. Дубовицкой. Для диагностики уровня предметных достижений в ходе эксперимента у обучающихся были проанализированы отметки по биологии за первый триместр. Оценка уровня мотивации проходила фронтально со всем классом.

Таблица 2

Качественный анализ выборки обучающихся

№ п/п	Год	Выборка			
		Мальчики	%	Девочки	%
1	2020-2021	30	68,18	14	31,82
2	2021-2022	16	36,36	28	63,64

На поисковом этапе эксперимента осуществлялась разработка методических рекомендаций для организации работы в процессе внеурочной деятельности. Методические рекомендации построены на основе линии УМК Н.И. Сонина «Биология». В 7 классе обучающиеся знакомятся с многообразием живых организмов, населяющих землю: царство Бактерии, Грибы, Растения, Животные, Вирусы [7]. На основании изучаемых царств живой природы сформулированы рекомендации, позволяющие реализовывать данные темы во внеурочной деятельности по биологии по технологии Edutainment. За основу разработки игр по царствам живых организмов бралась кейс-технология, позволяющая в малые сроки усвоить большой объем учебного материала [1]. К примеру, рассмотрим разработку игры на тему: «Микромир». На изучение темы в тематическом планировании отводится 3 часа.

Цель игры – сформировать устойчивый интерес к изучению бактерий у обучающихся.

Задачи:

1. Расширить знания обучающихся о многообразии живых организмов;
2. Сформировать систему знаний об особенностях строения и жизнедеятельности микроорганизмов;
3. Сформировать систему понятий, относящихся к прокариотической клетке.

Для достижения поставленной цели игру целесообразно разделить на три станции: «Многообразие живых организмов», «Способы определения микроорганизмов в объектах живой природы», «Польза и вред от микроорганизмов». На станции «Многообразие живых организмов» обучающиеся моделируют бактериальную клетку из подручных средств. На втором этапе игры обучающиеся получают навыки по определению микроорганизмов в объектах окружающей среды. Для удобства проведения экспериментов школьникам предлагалось покрасить микроорганизмы по Грамму. На третьем этапе обучающиеся изучали полезные свойства микроорганизмов: производство продуктов питания, лекарств. Также изучались и вредные свойства, например, заболевания, вызванные патогенными бактериями.

Перед началом игры обучающиеся знакомилась с проблемной ситуацией. В качестве проблемы им была предложена история открытия пенициллина А. Флемингом. Таким образом, в ходе проектирования игры, станции составлялись на основе компетенций естественно-научной грамотности, которые эффективно формировать в ходе игровой деятельности [4]. Несмотря на то, что в настоящее время имеется большое количество методического инструментария, который учитель может использовать для формирования компетенций естественно-научной грамотности, не всегда эти задания могут быть использованы на уроках, т.к. их выполнение требует большого количества времени. Ресурсы внеурочной деятельности способны расширить возможности применения технологии edutainment в ходе организации учебно-воспитательного процесса. В ходе поискового этапа эксперимента разработано пять игр, которые учитель может применять в процессе внеурочной деятельности для повышения уровня владения предметным материалом и мотивации обучающихся.

Выводы. В ходе диагностирующего этапа исследования из 30 мальчиков в 2020-2021 уч.гг. наблюдаются 19 чел. (63,33%), имеющих низкий уровень внутренней мотивации, 7 чел. (23,33%) – средний уровень внутренней мотивации, 4 чел. (13,33%) имеют высокий уровень внутренней мотивации. За 2020-2021 уч.гг. у 14 девочек наблюдается следующее распределение: средний уровень внутренней мотивации – 5 чел. (35,71%), 6 чел. (42,86%) имеют низкий уровень внутренней мотивации, 3 чел. (21,43%) – высокий уровень внутренней мотивации. Средний балл мальчиков по предмету за 1 триместр составляет 3,9, у девочек 4,1 балл. Таким образом, у мальчиков и девочек, принявших участие в исследовании в 2020-2021 уч.гг. в наибольшем количестве наблюдается низкий уровень внутренней мотивации.

В 2021-2022 уч.гг. среди 16 мальчиков наблюдается 9 чел. (56,25%) имеющих средний уровень внутренней мотивации, 7 чел. (43,75%) – низкий уровень внутренней мотивации. Среди 28 девочек присутствуют: 9 чел. (32,14%) – высокий уровень внутренней мотивации, 10 чел. (35,71%) – средний уровень внутренней мотивации, у 9 чел. (32,14%) – низкий уровень мотивации. Средний балл мальчиков за 1 триместр по биологии составляет 4,2, а девочек 4,3.

Организованная внеурочная деятельность по технологии edutainment показала повышенный интерес к изучению предмета биология. Разработанные квесты позволили обучающимся не только углубить имеющиеся знания в предмете, но и расширить навыки работы с биологическими объектами. Организуя занятия с использованием технологии edutainment учитель биологии в игровом формате транслирует сложные темы, которые обучающиеся в теории усвоили на уроке. Во внеурочной деятельности обучающихся необходимо учить работе с биологическими объектами, поскольку живые организмы выступают субъектом для изучения. Приобретенный практический опыт позволит сформировать у обучающихся не только компетенции естественно-научной грамотности, но и навыки XXI века [4, 5].

В ходе контрольного этапа эксперимента у обучающихся – мальчиков в 2020-2021 уч.гг. наблюдается увеличение количества человек обладающих средним уровнем мотивации: 10 чел. (33,33%) – имеют низкий уровень мотивации, 15 человек (50%) – средний уровень внутренней мотивации, 5 чел. (16,67%) – высокий уровень внутренней мотивации. В свою очередь среди девочек возросло количество обучающихся, имеющих высокий уровень внутренней мотивации – 8 чел. (50%). Средний балл по предмету «Биология» у мальчиков возрос на 0,4 балла, и к концу учебного года имеет уровень 4,3 балла. Увеличение составляет 9,3%. У девочек также наблюдается незначительное увеличение на 0,3 балла, с 4,1 до 4,4 балла. Увеличение составляет 6,82%.

В 2021 – 2022 уч.гг. среди мальчиков отмечается появление обучающихся с высоким уровнем внутренней мотивации – 6 чел. (37,5%), при этом на такое же количество обучающихся уменьшился показатель лиц, имеющих низкий уровень мотивации. У девочек также наблюдается увеличение показателя с высоким уровнем мотивации. При этом средний балл по предмету и у девочек, и у мальчиков увеличился на 0,3 и стал составлять 4,5 и 4,6 баллов соответственно.

Проведенный эксперимент показывает эффективность использования технологии эдьютейнмент при организации внеурочной деятельности по биологии в школе. По нашему мнению, основная проблема при использовании современных педагогических новаций в практике учителя биологии заключается в методической готовности и грамотности применения инновационных средств, методов и технологий в практической деятельности. Игровой подход к организации

взаимодействия между субъектами педагогического процесса обеспечивает полноту освоения учебного материала в условиях, отличающихся от классно-урочной системы. Именно этим определяется успешность реализации edutainment в процессе внеурочной деятельности, что в конечном итоге приводит к увеличению учебной мотивации и иным достижениям обучающихся в изучаемом предмете.

Литература:

1. Бекшаев, И.А. Кейс-метод: составление и использование заданий в учебном процессе / И.А. Бекшаев, Т.В. Дьячкова, Р.Г. Иванов // Биология в школе. – 2020. – № 2. – С. 31-42.
2. Лаврентьева Л.В., Деулина С.А., Ромашова И.А. Аспекты мотивации учебной деятельности школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62-4. – С. 111-116.
3. Мишина О.С., Завальцева О.А., Иванов Р.Г. Методический инструментарий для формирования естественно-научной грамотности у школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-3. – С. 84-91.
4. Мишина, О.С. Естественно-научная грамотность как аксиологический ориентир современного школьного биологического образования / О.С. Мишина, Р.Г. Иванов, О.А. Завальцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 119-122.
5. Мишина, О.С. Естественно-научная грамотность как аксиологический ориентир современного школьного биологического образования / О.С. Мишина, Р.Г. Иванов, О.А. Завальцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 119-122.
6. Хотулёва О.В., Ющенко Ю.А., Кочетова Е.Р. Использование игровых технологий в обучении биологии в старших классах средней школы // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – С. 345-348.
7. Юдина В.В., Носова Т.М. Игровые технологии как средство повышения качества экологического образования в процессе обучения биологии (на примере раздела «Живые организмы») // Поволжский педагогический вестник. – 2017. – №2(15). – С. 111-115.

Педагогика

УДК 372.4

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Колесова Оксана Вячеславовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Тивикова Светлана Константиновна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Проблема организации творческой деятельности младших школьников является одной из наиболее актуальных и связана с основными направлениями современного образования. Способность человека к творчеству рассматривается как важнейшее условие развития его личности, его конкурентоспособности. Именно творческая деятельность во многом определяет успешность достижения учениками начальной школы не столько предметных, сколько личностных и метапредметных результатов обучения. В результате анализа литературы авторы приходят к выводу о том, что в современной литературе крайне мало исследований, посвященных формированию опыта творческой деятельности младших школьников в условиях метапредметного подхода, центральным компонентом которого является урок технологии. В статье описан педагогический эксперимент, включающий три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В исследовании были использованы наблюдение, тест креативности П. Торренса и творческое задание. Результаты исследовательских методик представлены в таблицах. Описаны упражнения для формирования опыта творческой деятельности. Обозначена структура самостоятельных работ, проведенных в рамках исследования на уроках технологии. В заключении авторы сравнивают результаты констатирующего и контрольного экспериментов. Была выявлена положительная динамика показателей исследования в экспериментальном классе. Результаты контрольного класса практически не изменились. Таким образом, исследование, проведенное на основе содержания урока технологии, свидетельствует об эффективности метапредметного подхода к организации творческой деятельности первоклассников.

Ключевые слова: творческая деятельность, метапредметный подход, урок технологии, младший школьник, развитие личности, черты творческой личности.

Annotation. The problem of organizing the creative activity of primary school students is one of the most urgent. It is creative activity, activity that largely determines the success of elementary school students in achieving good learning outcomes. The article analyzes the problem of forming the experience of creative activity of younger schoolchildren in a technology lesson. The goal is to substantiate the need to use the content of technology lessons in elementary school as a means of shaping the experience of creative activity of younger students. Because of the analysis of the literature, the authors conclude that in the modern literature there are very few studies devoted to the formation of the experience of creative activity of younger schoolchildren in this educational area. The article describes a pedagogical experiment, which includes three stages: ascertaining, forming, and control. The study used observation, P. Torrance's creativity test and the author's methodology. The results of research methods are presented in tables. The exercises for the formation of the experience of creative activity are described. The structure of independent work carried out within the framework of the study at technology lessons is outlined. In conclusion, the authors compare the results of the ascertaining and control experiments. A positive dynamics of research indicators in the experimental class was revealed. The results of the control class remained virtually unchanged. The data showed the effectiveness of formative work with first-graders. Thus, the content of the technology lesson makes it possible to form the experience of creative activity among younger students.

Key words: creative activity, technology lesson, primary school student, personality development, creative personality traits.

Введение. Проблема организации творческой деятельности младших школьников является сегодня одной из наиболее актуальных, поскольку связана с основными направлениями современного образования и во многом определяет успешность достижения обучающимися начальной школы планируемых образовательных результатов.

Одним из условий формирования творческой деятельности обучающихся становится сегодня метапредметный подход, предполагающий, с одной стороны, интеграцию содержания нескольких образовательных областей, с другой – опору на один учебный предмет в качестве центрального компонента. В его роли выступает в данной статье учебный предмет «Технология». Кроме того, метапредметный подход предполагает нацеленность образования учащихся на достижение прежде всего метапредметных результатов, к числу которых может быть отнесена сформированность универсальных учебных действий.

Таким образом, целью статьи является обоснование необходимости использования метапредметного подхода в начальной школе как средства формирования опыта творческой деятельности младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Современные исследователи активно изучают творческую деятельность младших школьников, в том числе как на основе интегративного подхода к содержанию начального образования [8, 9, 10], так и на основе отдельных предметов. Особое место занимают здесь литературное чтение, русский язык, развитие речи, для которых творческая деятельность является важнейшим компонентом и может рассматриваться и как средство, и как метод формирования творческой личности [2, 6, 12]. Часть работ посвящена урокам эстетического цикла (изобразительное искусство, музыка) [1, 8, 11].

Кроме этого, определенное внимание в современных публикациях уделяется формированию опыта творческой деятельности обучающихся и мотивации к ней в условиях внеурочной деятельности [3, 7, 12, 15] и дополнительного образования [13, 14].

В то же время, несмотря на то, что урок технологии изначально выстраивается на личном, творческом опыте ребенка, ориентируется на детскую фантазию, в современной литературе крайне мало исследований, посвященных формированию опыта творческой деятельности младших школьников в данной образовательной области [1, 4], мало учитываются диагностические и развивающие возможности этого урока.

В своем исследовании мы, вслед за А.Г. Пачиной [10], выделяем следующие показатели творческой деятельности, накопление которых ведет к формированию творческой личности в целом:

- перенос известных, знакомых знаний и навыков в новую ситуацию, использование их для решения новой проблемы;
- умение видеть новое в известном, смотреть на ситуацию или задание с иной точки зрения;
- способность к комбинированию способов действий в новый способ для достижения поставленных задач;
- умение выделять структуру объекта, его составные части;
- умение видеть различные пути решения проблемы или задачи, что обозначается как альтернативное мышление;
- построение принципиально иных, отличных от всех других способов решения.

Наше исследование мы организовали на базе одной из школ г. Н. Новгорода в 1-х классах. Экспериментальную выборку составили 60 обучающихся (30 первоклассников составили контрольный класс и 30 – экспериментальный).

Для выявления уровня развития опыта творческой деятельности младших школьников нами были использованы следующие методы и методики:

1. Стандартизированное наблюдение.

2. Тест П. Торренса на творческое мышление (адаптирован и стандартизирован Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щербановой, Н.П. Щербо).

3. Творческое задание «Живые картины».

Стандартизированное наблюдение было организовано на уроках математики, литературного чтения и технологии. Оценка потенциала творческой деятельности детей осуществлялась в соответствии со критериями, обозначенными нами в таблицах 1 и 3.

Данные критерии были выбраны в соответствии с исследованиями по изучению творческого потенциала детей, проведенными Дж. Рензулли, Р. Хартман.

В таблице 1 представлены результаты стандартизированного наблюдения в контрольном и экспериментальном классах.

Таблица 1

Результаты стандартизированного наблюдения на этапе констатирующего эксперимента

Критерии опыта творческой деятельности	Экспериментальный класс			Контрольный класс		
	Уровни проявления			Уровни проявления		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Любознательность	20%	60%	20%	23%	56%	21%
Предлагает идеи, решения	17%	60%	23%	18%	55%	27%
Свободно высказывает мнение	20%	57%	23%	19%	56%	25%
Обращает внимание на эстетические стороны предметов	26%	67%	7%	24%	68%	8%
Не боится отличаться от других	37%	60%	3%	33%	59%	8%
Не принимает авторитарных указаний	33%	60%	7%	33%	56%	11%

Таким образом, по результатам стандартизированного наблюдения установлено, что уровень развития опыта творческой деятельности у учеников как контрольного, так и экспериментального классов можно обозначить как средний. Однако есть группа обучающихся, характеристики поведения которых говорят о низком уровне творческой деятельности. Эти дети задают малое количество вопросов, не проявляют должного уровня любознательности.

Представим в таблице 2 результаты диагностики опыта творческой деятельности, полученные с помощью теста П. Торренса на творческое мышление (адаптирован и стандартизирован Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щербановой, Н.П. Щербо).

Результаты диагностики показателей креативности, полученные с помощью теста П. Торренса на этапе констатирующего эксперимента

Показатели креативности	Экспериментальный класс			Контрольный класс		
	Уровни развития критерия			Уровни развития критерия		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Продуктивность	27%	63%	10%	21%	67%	12%
Гибкость	30%	63%	7%	29%	62%	9%
Оригинальность	37%	53%	10%	31%	57%	12%
Разработанность	27%	63%	10%	29%	58%	13%
Общий уровень креативности	33%	57%	10%	30%	58%	12%

Таким образом, по результатам всех проведенных диагностик установлено, что высокий уровень показателей креативности был определен у 12% обучающихся контрольного класса и 10% обучающихся экспериментального класса. Эти первоклассники выдвигали большое количество идей при выполнении заданий, предлагали новые и совершенно неожиданные идеи и аргументировали их, детализировали свои работы и ответы, объясняли предложенные идеи. Для 33% обучающихся экспериментального класса и 30% обучающихся контрольного класса характерен низкий уровень сформированности показателей – они не выдвигали много идей, не стремились придумать новые ответы, настаивали на 1 или 2 предложенных версиях, мало детализировали данные ответы.

У остальных 57% и 58% первоклассников экспериментального и контрольного классов соответственно определен средний уровень изучаемых характеристик.

Представим результаты диагностики опыта творческой деятельности первоклассников, полученные с помощью творческого задания «Живые картины». Данное задание, на наш взгляд, по своей форме относится к одному из видов драматизации [5], где обучающиеся без слов, только с помощью жестов, мимики и позы изображают какого-либо литературного героя, предмет или действие. В зависимости от поставленных целей данное задание может быть как диагностическим, так и обучающим. При его оценке использовалась трёхбалльная система. По одному баллу начислялось за правильность, точность и выразительность передаваемых образов.

Низкий уровень диагностирован у 17% первоклассников экспериментального и 17% контрольного классов. Часть образов они не смогли понять и, соответственно, передать выразительно их особенности. Высокий уровень определен у 10% обучающихся экспериментального и 14% контрольного классов – они передавали образ точно и целостно, пытались использовать различные средства невербальной выразительности. У 73% первоклассников экспериментального и 69% обучающихся контрольного класса диагностирован средний уровень изучаемых характеристик. Они смогли передать только некоторые элементы образов, использовали достаточный спектр выразительных средств.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показывают практически одинаковый уровень сформированности творческой деятельности у первоклассников контрольного и экспериментального классов.

На этапе формирующего эксперимента в уроки технологии в экспериментальном классе включались упражнения, формирующие опыт творческой деятельности и в то же время способствующие формированию универсальных учебных действий. Опишем некоторые из них.

«Кто лишний?» Данное упражнение было использовано с целью формирования находить различные способы решения и различные основания для классификации, поскольку предъявляемые изображения возможно было распределить на несколько групп и, соответственно, найти несколько вариантов отыскания лишнего объекта.

«Что скрывает черный ящик?» Цель данного упражнения – сформировать умение задавать грамотные и правильно сформулированные вопросы, осуществлять прогностический анализ.

«Узнай по описанию», «Назови признаки предмета». Такого рода задания формируют важную черту творческой деятельности – анализ объекта.

«Сколько значений у предмета?» Ученикам предлагалось найти разные применения известных предметов (карандаш, ножницы, цветная бумага).

«А может быть...», «Полезный-бесполезный». Цель данных упражнений заключалась в обучении первоклассников формулировать гипотезы.

«Подбери слова». К одному из слов (клей, линейка, нитки и др.) учащиеся должны были подобрать признаки или действия. Например, клей – склеивает, соединяет в одно, делает липким...

Для формирования и развития опыта творческой деятельности первоклассников на уроках технологии нами были разработаны самостоятельные работы с использованием творческой деятельности.

Выводы. Для контрольного этапа исследования в качестве диагностического инструментария мы использовали те же методики, но с разным стимульным материалом. Сравним результаты проведенного эксперимента.

В таблице 3 представлены результаты стандартизированного наблюдения в контрольном и экспериментальном классах на контрольном этапе эксперимента.

Результаты стандартизированного наблюдения на этапе контрольного эксперимента

Критерии опыта творческой деятельности	Экспериментальный класс			Контрольный класс		
	Уровни проявления			Уровни проявления		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Любознательность	10%	67%	23%	22%	57%	21%
Предлагает идеи, решения	7%	63%	30%	18%	54%	28%
Свободно высказывает мнение	19%	54%	27%	17%	63%	20%
Обращает внимание на эстетические стороны предметов	20%	70%	10%	22%	70%	8%
Не боится отличиться от других	33%	59%	8%	33%	60%	7%
Не принимает авторитарных указаний	30%	56%	14%	30%	57%	13%

Отметим положительную динамику результатов экспериментального класса по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Существенно повысился процент обучающихся, предлагающих свои идеи, свободно высказывающих свое мнение, принимающих помощь со стороны, конструктивно реагирующих на критику. Динамика результатов контрольного класса менее значительна.

В таблице 4 представлены результаты диагностики опыта творческой деятельности, полученные с помощью теста П. Торренса.

Таблица 4

Результаты диагностики показателей креативности, полученные с помощью теста П. Торренса на этапе констатирующего эксперимента

Показатели креативности	Экспериментальный класс			Контрольный класс		
	Уровни развития критерия			Уровни развития критерия		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Продуктивность	20%	63%	17%	20%	67%	13%
Гибкость	27%	60%	13%	29%	61%	10%
Оригинальность	30%	53%	17%	29%	59%	12%
Разработанность	20%	67%	13%	29%	58%	13%
Общий уровень креативности	20%	63%	17%	30%	58%	12%

Результаты теста П. Торренса указывают на положительную динамику как в общем уровне креативности первоклассников экспериментального класса, так и динамику по критериям гибкости и разработанности. Результаты контрольного класса практически не изменились.

Представим результаты диагностики опыта творческой деятельности первоклассников, полученные с помощью задания «Живые картины». Низкий уровень определен в данном случае у 13% первоклассников экспериментального и 16% первоклассников контрольного классов. Высокий уровень определен у 17% обучающихся экспериментального 15% обучающихся контрольного классов. У 70% первоклассников экспериментального класса и 69% первоклассников контрольного класса диагностирован средний уровень изучаемых характеристик. Мы также наблюдаем положительную динамику в формировании опыта творческой деятельности обучающихся экспериментального класса по сравнению с обучающимися контрольного класса, где показатели остались практически неизменными.

Выводы. Таким образом, мы показали, что урок технологии является важнейшим и необходимым условием формирования опыта творческой деятельности младших школьников.

Литература:

1. Азизов, В.А. Формирование творческих способностей и развитие творческого мышления в младших классах на уроках искусства и технологии / В.А. Азизов, М.Н. Алиева // Вестник Таджикского национального университета. – 2018. – №6. – С. 229-234.
2. Аркатова, Е.В. Формирование коммуникативных компетенций младших школьников через различные виды творческой деятельности на уроках литературного чтения в рамках ФГОС НОО / Е.В. Аркатова // Научный альманах. – 2019. – №5-3(55). – С.19-22.
3. Деменева, Н.Н. Комплексная программа внеурочной деятельности «Дорогою открытий и добра» / Н.Н. Деменева, С.К. Тивикова, Т.Я. Железнова [и др.]; авт.-сост. С. К. Тивикова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2013. – С. 6-40.
4. Зайцева, С.А. Диагностические и развивающие возможности урока технологии в начальной школе / С.А. Зайцева, Л.В. Красильникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-1. – С. 123-126.
5. Колесова, О.В. Драматизация как средство формирования функциональной читательской грамотности младших школьников / О.В. Колесова, С. К. Тивикова, О. А. Зимица // Школьные технологии. – 2019. – № 3. – С. 71-77
6. Майданкина, И.В. Формирование коммуникативных компетенций у младших школьников посредством использования различных видов творческой деятельности на уроках русского языка и литературного чтения / И.В. Майданкина // Молодой ученый. – 2018. – №16 (202). – С. 293-295.
7. Медникова, Л. А. Организация творческой деятельности младших школьников в процессе изучения своего края / Л.А. Медникова // Нижегородское образование. – 2019. – № 4. – С. 96-102.

8. Молодцова, Н.Г. Развитие творческого мышления младших школьников на материале произведений живописи / Н.Г. Молодцова // Психология творчества и одаренности: материалы всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – М.: МПГУ, 2018. – С. 409-413.
9. Пачина, А.Г. Педагогические условия формирования универсальных учебных действий у обучающихся / А.Г. Пачина // Управление начальной школой. – 2013. – № 5. – С. 15-27.
10. Пичугин, С.С. Интегративный подход к построению образовательного процесса как условие развития творческих способностей младших школьников: диссертация ... канд. пед. наук 13.00.01 / Пичугин Сергей Сергеевич. – Уфа, 2003. – 201 с.
11. Польшкая, И.Н. Формирование творческой активности младших школьников в изобразительной деятельности / И.Н. Польшкая // Перспективы науки. – 2018. – №11(110). – С. 229-234.
12. Саломатина, Л.С. Развитие творческих способностей младших школьников в ходе изучения факультативного интегрированного курса «Комплексный анализ текста» / Л.С. Саломатина // Образование в современной школе. – 2005. – № 6. – С. 17.
13. Сметанникова, Ю.И. Творческая среда как условие формирования самообразовательной культуры младших школьников / Ю.И. Сметанникова // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 162-168.
14. Соколова, Ю.Н. Формирование мотивации к творческой деятельности у младших школьников в дополнительном образовании / Ю.Н. Соколова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т.9. – №1(30). – С. 263-267.
15. Удалова, Р.И. Внеурочная деятельность в воспитательном пространстве школы: общекультурное направление: учебно-методическое пособие / Р.И. Удалова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2020. – 87 с.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец);

магистрант Спиридонова Виктория Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец)

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. В статье обосновывается проблема организации логопедической помощи детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основные сложности оказания логопедической помощи в условиях инклюзивного образования связаны с трудностями координирования деятельности участников образовательного процесса. Не менее важными оказываются и вопросы методического сопровождения педагогов. Системный характер нарушений речи у детей с ОВЗ предполагает комплексность логопедического воздействия. Авторы рассматривают необходимость регулирования совместной деятельности учителя-логопеда, педагогов и специалистов в новых образовательных условиях. В статье ставится вопрос о возможности использования имеющегося опыта работы учителей-логопедов с детьми, имеющими нарушения речи различной степени тяжести, в системе общего (в логопедических пунктах) и специального образования (в группах компенсирующей направленности). Трудности применения готовых разработок связаны с возрастной и нозологической неоднородностью нуждающихся в логопедической помощи детей. С целью решения задачи предоставления детям с ОВЗ образовательных услуг в полном объеме требуется создание модели организации логопедического сопровождения в условиях инклюзивного образования. Разработка такой модели должна опираться на данные об особенностях деятельности пунктов оказания логопедической помощи в условиях инклюзии, полученные в ходе наблюдений и исследований. Авторы обосновывают перспективы решения указанных проблем. Одним из вариантов является построение методического сопровождения по внедрению будущей модели. Частью такого сопровождения должно стать методическое обеспечение процесса организации логопедической помощи детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Методическое сопровождение предполагает овладение необходимыми компетенциями в области оказания логопедической помощи в условиях инклюзии. Оно должно включать мониторинговую деятельность по выявлению существующих актуальных проблем. Консультирование на этапе составления индивидуальных образовательных маршрутов также способствует созданию благоприятных условий для коррекционно-логопедической работы.

Ключевые слова: логопедическая помощь, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивное образование, координация деятельности, методическое сопровождение, методическое обеспечение, адаптированная программа, индивидуальный маршрут.

Annotation. The article substantiates the problem of organizing speech therapy assistance to preschool children with disabilities (HIA). The main difficulties in providing speech therapy assistance in the context of inclusive education are related to the difficulties in coordinating the activities of participants in the educational process. No less important are the issues of methodological support for teachers. The systemic nature of speech disorders in children with disabilities suggests the complexity of the speech therapy impact. The authors consider the need to regulate the joint activities of a speech therapist, teachers and specialists in the new educational conditions. The article raises the question of the possibility of using the existing experience of speech therapists with children with speech disorders of varying severity in the system of general (in speech therapy centers) and special education (in compensatory groups). Difficulties in the use of ready-made developments are associated with the age and nosological heterogeneity of children in need of speech therapy. The development of such a model should be based on data on the specifics of the activities of the points of speech therapy in terms of inclusion, obtained in the course of observations and research. The authors substantiate the prospects for solving these problems. One of the options is to build methodological support for the implementation of the future model. Part of this support should be the methodological support of the process of organizing speech therapy assistance to children of preschool age with disabilities in an inclusive education environment. Methodological support involves mastering the necessary competencies in the field of speech therapy assistance in the context of inclusion. It should include monitoring activities to identify existing pressing issues. Counseling at the stage of drawing up individual educational routes also contributes to the creation of favorable conditions for correctional and speech therapy work.

Key words: speech therapy assistance, children with disabilities (HIA), inclusive education, coordination of activities, methodological support, methodological support, adapted program, individual route.

Введение. Государственная политика в области образования направлена на решение одной из важнейших задач - задачи реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование. Качественное образование для детей с ОВЗ становится одним из основных и неотъемлемых условий их успешного включения и полноценного участия во всех сферах жизни общества, эффективного профессионального самоопределения, профессиональной подготовки и личностной самореализации в различных видах социальной деятельности.

Очень часто препятствием для всестороннего развития детей с ОВЗ становятся трудности в овладении речью как средством общения и познания. Значительное место в описании симптоматики нарушений развития детей различных нозологических групп занимают проявления речевого недоразвития системного характера. У большинства детей с ОВЗ речевые расстройства связаны с сенсорными, двигательными или интеллектуальными нарушениями, с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения. Речь детей с ОВЗ формируется с большим запаздыванием, у них выявляются нарушения фонетико-фонематического и просодического компонентов речи, лексико-грамматического строя языка, связной речи (Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.) [6]. Наиболее часто именно речевые проблемы ребенка становятся основными, из-за которых детский коллектив не принимает его. Логопедические проблемы затрудняют не только общение между детьми, а также создают значительные трудности в развитии познавательного интереса и познавательной активности ребенка с ОВЗ.

На основании Распоряжения Минпросвещения России от 06.08.2020 N P-75 "Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность" в штатное расписание образовательных организаций была включена ставка учителя-логопеда. К сожалению, вопросы организации педагогического процесса оказания логопедической помощи детям дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного детского сада пока не стали предметом изучения методических служб. Учителя-логопеды, работающие с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии, нуждаются в информационной поддержке, методической и организационной помощи, в разработке алгоритмов определения объема и содержания логопедического воздействия, в подборе развивающих и специальных технологий для каждой группы детей с ОВЗ различной нозологии. Требуется и дополнительное оснащение педагогического процесса, способствующее более эффективной реализации коррекционно-логопедической деятельности, создание разнообразных видов методической продукции (адаптированных программ, методических разработок, дидактических пособий и др.).

В связи с этим возникает потребность теоретически обосновать проблему организации логопедического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ, изучить особенности организации логопедической помощи детям дошкольного возраста с ОВЗ в условиях общеобразовательной организации, разработать модель оказания логопедической помощи детям дошкольного возраста с ОВЗ при освоении образовательных программ в условиях инклюзии.

Изложение основного материала статьи. Система помощи детям и взрослым с речевой патологией в нашей стране создана достаточно давно, является эффективной и в настоящее время постоянно и успешно совершенствуется. Логопедическая помощь детям и взрослым осуществляется в структурах различной ведомственной принадлежности (образования, здравоохранения и социального обеспечения).

Понятие логопедической помощи трактуется как вид медико-педагогической помощи, оказываемой лицам, страдающим расстройствами речи функционального или органического происхождения [2]. Ускорить развитие речи у детей или устранить ее приобретенные нарушения у взрослых, предупредить возникновение обусловленных расстройствами речи вторичных изменений интеллекта позволяют своевременные лечебно-оздоровительные и коррекционно-логопедические мероприятия. Важность раннего распознавания дефекта и его ранней коррекции не вызывает сомнения, ведь даже при выраженных нарушениях речи ранняя коррекционно-логопедическая работа с детьми приводит к значительной компенсации дефекта. В большинстве случаев осуществление коррекции нарушений речевого развития средствами специального дошкольного обучения и воспитания становится ведущим пропедевтическим средством дальнейших затруднений детей при обучении в школе.

Посещение детьми с нарушениями речи специализированных или общеобразовательных организаций, выбор группы и вида учреждения в зависимости от степени тяжести отклонений в речевом развитии ребенка, определение наполняемости групп (количества детей) регламентируется нормативными документами и вариантами оказания логопедической помощи детям с нарушениями речи в образовательных организациях. Рассмотрим несколько возможных вариантов:

1) детские сады или группы компенсирующего вида (эти специальные группы по решению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) посещают дошкольники со сложными речевыми нарушениями (общее недоразвитие речи (ОНР), заикание, ОНР с дисартрическим компонентом, ОНР у ребенка с ринолалией/алалией); дети со схожими видами нарушений обучаются внутри группы по единой адаптированной основной образовательной программе (АООП); в штате данной группы работает учитель-логопед, который проводит фронтальные и индивидуальные занятия) (В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская и др.) [4];

2) комбинированные группы (эти группы посещают дети с нормотипичным развитием и по решению ПМПК дошкольники с нарушениями речи; в группе педагогами реализуются основная образовательная программа (ООП) и адаптированная образовательная программа (АОП); в штате данной группы работает учитель-логопед, который проводит фронтальные и индивидуальные занятия только с детьми, имеющими нарушения речи) (Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова) [5];

3) логопедический пункт (логопункт по результатам обследования речи логопедом посещают дети с фонетическим недоразвитием речи (ФН), фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН); в логопункте работает учитель-логопед, который проводит индивидуальные занятия) [3];

4) оказание платных логопедических услуг (такие занятия посещают дети по заявлению родителей; учитель-логопед проводит индивидуальные занятия).

Но логопедическая помощь требуется не только детям с разными клиническими вариантами нарушений речи различной степени тяжести, но и другим категориям детей с ОВЗ. Актуальность проблемы оказания своевременной логопедической помощи детям с ОВЗ связана с происходящими в системе образования интегративными и инклюзивными процессами. Кроме того, в начальной школе курс русского языка является основным предметом и имеет элементарно-практический характер, а учебный материал по программе данного курса отрабатывается на всех уроках (математики, природоведения и др.). И конечно, полноценное овладение родным языком на этапе дошкольного детства позволит:

- продолжить процесс усвоения основных форм языка в школе;
- организовать регулярное интенсивное и более системное обучение нормам литературного языка;
- развивать и обогащать представления детей об окружающем мире;

– способствовать выработке у детей умений владеть устными и письменными формами языка в пределах, доступных для их возраста;

– сообщить начальные сведения о русском языке и литературе.

Стартовые возможности при поступлении в школу детей с ОВЗ и детей с нормотипичным развитием становятся неравными из-за возникающих на этапе дошкольного детства трудностей в овладении компонентами речевой системы, что сказываются и на социализации в среде сверстников детей с особыми образовательными потребностями (В.В. Афонина) [1, С. 18].

Для успешного освоения образовательной программы детьми с ОВЗ наравне с нормально развивающимися сверстниками в современной системе образования осуществляется создание условий и поиск возможностей. Одним из вариантов решения проблемы коррекции речевых нарушений у детей с особыми образовательными потребностями является организация пунктов оказания логопедической помощи детям с ОВЗ. Возможность получения квалифицированной логопедической помощи в стенах учреждения появляется у данной категории детей при такой организации образовательной деятельности, в которой работа учителя-логопеда выходит на первый план, становится центральной и значимой в дальнейшем успешном включении ребенка в образовательное пространство детского сада, а затем и школы. Следует помнить, что одно только распоряжение выше стоящих организаций не решает проблемы. Требуется организация грамотного профессионального сопровождения всего коррекционно-воспитательно-образовательного процесса, выполняющего диагностическую, консультативную, коррекционную, методическую, прогностическую, экспертную функции и включающего различные виды работ на организационно-подготовительном, содержательно-технологическом и прогностическом этапах сопровождения деятельности учителя-логопеда в условиях инклюзии.

С целью выявления особенностей организации логопедического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования планируется проведение экспериментального исследования на базе пунктов оказания логопедической помощи в дошкольных общеобразовательных организациях. Основными направлениями исследования являются: 1) изучение деятельности учителей-логопедов, педагогов и специалистов по организации логопедической помощи детям дошкольного возраста с ОВЗ; 2) логопедическое обследование детей с ОВЗ. Предположительно модель оказания логопедической помощи детям дошкольного возраста с ОВЗ должна включать основные принципы, направления, этапы, формы организации, содержание, методы и приемы. Ключевым моментом в организации коррекционно-логопедической работы является осуществление взаимодействия учителя-логопеда с работающими в инклюзивных группах педагогами и специалистами дошкольной образовательной организации (музыкальным руководителем, инструктором по физическому воспитанию и др.), так как именно с ними логопед будет составлять график проведения фронтальных занятий и согласовывать циклограммы индивидуальной работы в каждой группе. Четко организованное взаимодействие, осознание важности логопедической работы, умение сотрудничать и находить компромиссные решения в проблемных ситуациях позволят создать благоприятные условия для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. Включение родителей (законных представителей) в качестве участников единой команды позволят значительно повысить эффективность коррекционно-логопедической работы.

Выводы. Таким образом, анализ литературы и опыта работы учителей-логопедов в условиях специального образования показал, что проблемы организации логопедической помощи детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования связаны с неоднородностью состава контингента детей, зачисленных на пункт оказания логопедической помощи, по возрасту, нозологическим группам, особенностям проявления и степени тяжести речевых расстройств; с необходимостью определения содержания коррекционно-логопедической работы с учетом этой неоднородности; с необходимостью организации взаимодействия учителя-логопеда с педагогами и специалистами.

Литература:

1. Афонина В.В. Современное инклюзивное образование в дошкольной образовательной организации: проблемно-диагностический анализ / В.В. Афонина // Вестник НовГУ. – 2017. – №4 (102). – С. 17-21.
2. Большой медицинский энциклопедический словарь: БМЭС / [С.Э. Аветисов и др.]; под ред. В.И. Бородулина. – Москва: РИПОЛ классик, 2007. – 959 с.
3. Инструктивное письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.12.2000 №2 «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения».
4. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / [Б.П. Пузанов и др.]; под ред. Б.П. Пузанова. – Москва: Издательский центр «Академия», 1998. – 144 с.
5. Ребенок в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. Москва: РУДН, 2010. – 148 с.
6. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / [Е.А. Стребелева и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 312 с.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

студент Сидоров Андрей Николаевич

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье авторами рассматриваются вопросы организации проектной деятельности педагога в условиях современной профессиональной школы. Анализируется практика течения данных процессов; выделяются концептуальные особенности проектирования, описываются компоненты и этапы проектной деятельности с учетом специфики современного образования. Так, авторами подчеркивается, что проектирование образовательного процесса является достаточно значимым в современных условиях, поскольку позволяет сформировать концептуально новый продукт образовательной практики – авторские педагогические технологии или преобразованные под условия обучения в

профессиональной школе другие технологии, методы и средства образования. Помимо прочего, выделяются наиболее значимые компоненты проектирования в современных условиях.

Ключевые слова: проектирование образовательного процесса, профессиональная школа, учет особенностей образовательной практики, моделирование, прогнозирование, конструирование, результат проектирования.

Annotation. In this article, the authors consider the issues of organizing the project activities of a teacher in the conditions of a modern professional school. The practice of the flow of these processes is analyzed; the conceptual design features are highlighted, the components and stages of project activities are described, taking into account the specifics of modern education. Thus, the authors emphasize that the design of the educational process is quite significant in modern conditions, since it allows the formation of a conceptually new product of educational practice - author's pedagogical technologies or other technologies, methods and means of education converted to the conditions of training in a professional school. Among other things, the most significant design components in modern conditions are highlighted.

Key words: design of the educational process, professional school, taking into account the peculiarities of educational practice, modeling, forecasting, design, design result.

Введение. В современных условиях применения актуальных педагогических технологий, вопросы проектирования образовательного процесса становятся наиболее актуальными. Подчеркивая особенности профессиональной школы, выраженные в необходимости учета современных принципов обучения, сочетания теоретических и практических аспектов обучения, а также воссоздания условий формирования компетенций обучающихся, необходимо понимать, что именно проектирование образовательного процесса выступает в качестве основного источника качественного преобразования не только среды обучения, но и непосредственно самих обучающихся [2]. Зачастую, проектирование образовательного процесса рассматривается исключительно как способ воссоздания специфических условий в образовательную практику; результатом такой деятельности становится формирование особых образовательных технологий, ориентированных на перспективу построения образовательного процесса в будущем. В то же время, особенности проектирования образовательного процесса в профессиональной школе сегодня изучены недостаточно, что требует проведения теоретического анализа.

Таким образом, целью статьи является проведение комплексного теоретико-исследовательского анализа вопросов проектирования образовательного процесса в профессиональной школе и выявление особенностей течения данных процессов в современной практике образования.

Изложение основного материала статьи. Вопросы проектной деятельности педагога профессионального обучения занимают одну из ключевых позиций в условиях его профессиональной деятельности. Как правило, проектирование строится исходя из четырех основных процессов, так или иначе проистекающих при данном виде профессиональной деятельности педагога. Во-первых, это вопросы моделирования – воссоздания модели обучения (концепта образовательного процесса), ориентированной на достижение конкретных целевых ориентиров, реализацию функций и задач, а также получение четко фиксированных результатов [3]. Во-вторых, в качестве одного из структурных компонентов проектирования выступает педагогическое прогнозирование, выраженное в построении особых связей между текущими условиями и возможным течением образовательных процессов в условиях практики профессионального образования. В-третьих, это деятельность по планированию, ориентированная на воссоздание определенных опорных точек, выявления схематического представления течения образовательных процессов с возможностью не только их теоретического прогнозирования, но и стимулирования реализации в спроектированной форме [6]. В-четвертых, это процесс конструирования – формирование целой системы взаимодействия обучающихся и педагога в условиях современного обучения с определением некоторых специфических точек взаимодействия.

Совокупным результатом четырех вышеизложенных компонентов проектной деятельности педагога в условиях профессиональной школы становится определенная авторская модификация современных технологий обучения; синтез проверенной теории и практики образования в сочетании с действенными методами подготовки обучающихся [5]. Причем поэтапно проектирование представляется в форме постепенного сочетания данных четырех компонентов, где при внедрении компонентов образовательной среды формируются соответствующие изменения. Например, проектирование, вне зависимости от ступени образования, а также условий практики преподавания, начинается с воссоздания системы целей и задач. Причем непосредственные цели и задачи формируются уже с учетом специфики той системы обучения, а также групп обучающихся, в которых педагог реализует собственные профессиональные функции [8]. Важно понимать, что проектирование должно иметь строго сочетаемый с современной образовательной практикой результат – это формирование инновационно-ориентированной системы, учитывающей не только новейшие подходы обучения, но и традиционные аспекты течения образовательных процессов. Иначе говоря, специфика проектирования в условиях профессиональной школы предполагает учет текущих достижений в сочетании с исторически сложившимися традициями.

Вторым этапом проектирования образовательного процесса становится формирование общей концепции образовательной практики – учет технологий обучения, методов и подходов к организации деятельности обучающихся, а также включение каких-либо компонентов или целевых уже разработанных образовательных систем в текущее целеполагание. Важно подчеркнуть, что каждый из этапов проектирования связан не только с предыдущим и последующим, но и находит отражение в текущей ситуации в сфере образования. Например, при развитии цифровизации обучения, проектировочный процесс так или иначе будет взаимодействовать с цифровыми технологиями, иначе на выходе результат проектирования будет иметь несколько смешанный и «разорванный» с реальной практикой характер [9].

Третьим этапом проектирования образования является проведение анализа среды, сформированных идей, их критическая оценка и обоснование возможностей и перспектив применения. По сути, третий этап позволяет либо исключить некоторые компоненты, либо же подкорректировать их под общую направленность образовательного процесса. Помимо прочего, для повышения качества результатов проектирования, возможным становится проведение сравнительного анализа предложений с текущим опытом педагогической практики – это позволит частично улучшить характеристики системы, учитывая опыт других педагогов-практиков.

Четвертый этап выступает в качестве основы формирования взаимодействия обучающегося и педагога в рамках ранее сформированных условий. Иначе говоря, он является способом построения дидактических основ взаимодействия с учетом образовательной практики. Здесь, как правило, в условиях профессиональной школы широко применимы принципы личностно-ориентированного обучения, позволяющие особым образом организовать взаимодействие педагога и обучающегося.

Пятым этапом проектирования образования является формирование всех оставшихся компонентов образовательного процесса – это учет материально-технической базы, возможностей конкретной образовательной среды; это формирование связей между задачами и непосредственными компонентами, видами деятельности и характером взаимодействия, а также учет пространственно-временных аспектов.

Шестой, заключительный этап, выступает в качестве способа проверки всей системы – здесь широко задействуются методы мыслительного эксперимента, апробации на малых группах обучающихся отдельных элементов проектирования и так далее. В случае, если поставленные ориентиры образовательного процесса совпадают с спроектированной системой, то на данном этапе происходит и комплексное документальное оформление всех результатов деятельности, в контексте которого все компоненты образовательной системы четко описываются и обосновываются в форме обобщенного педагогического проекта [11].

Особенно важно наиболее точно производить анализ системы на третьем и шестом этапах, поскольку от качества данного анализа будет зависеть итоговое качество формируемой образовательной системы – образовательный процесс будет видоизменен под специфику современного обучения. Например, в качестве минимального обязательного требования, необходимо четко проверять формируемую систему принципам и установкам, определенным во ФГОС СПО/ВО (в зависимости от ступени образования) – поскольку в случае их несовпадения, спроектированная система образовательного процесса не будет отвечать требованиям, а как следствие, станет невозможным её практическая реализация [10].

Важно подчеркнуть, что проектирование образовательного процесса, помимо прочего, достаточно полно должно описывать вопросы взаимодействия обучающегося и педагога, учитывая при этом особенности будущей профессиональной деятельности обучающихся. В связи с этим, взаимодействие должно строиться в том числе с ориентацией на широкое количество практико-ориентированных видов деятельности, а результатом их комплексной реализации в таком случае становится формирование не только профессиональных компетенций, но и универсальных гибких навыков [7]. Ориентация на профессионализм личности в условиях профессиональной школы становится ключевой особенностью построения образовательных процессов; для более эффективного построения образовательного процесса сформированы ФГОС по направлениям подготовки в СПО и ВО, которые выступают в качестве основы будущего представления специалиста в рабочем процессе [4].

Так, можно выделить следующий ряд наиболее характерных особенностей проектирования образовательных процессов в условиях современной профессиональной школы:

1. Воссоздание условий практико-ориентированного образования.
2. Учет специфики профессии обучающихся при проектировании (в том числе ФГОС ВО/СПО).
3. Использование только актуальных педагогических идей, технологий и методов обучения, так или иначе стимулирующих активность обучающегося в рамках образовательного процесса.
4. Формирование условий применения всех доступных средств обучения с ориентацией на саморазвитие и самообразование.
5. Реализация индивидуальных траектории развития обучающегося, учет принципов личностно-ориентированного обучения.

Кроме того, проектная деятельность в качестве одного из наиболее значительных компонентов затрагивает возможность применения технологий цифрового и дистанционного образования, реализации вариативных частей образовательных программ, а также применения современных способов взаимодействия педагога и обучающихся (тьюторство, перевернутое обучение, самоподготовка и так далее). В то же время, формируемая система образовательного процесса должна быть гибкой и адаптивной – четко подстраиваться под незначительные отклонения и изменения всей системы, а также учитывать возможность переориентации и реорганизации на иные дополнительные структурные элементы педагогического процесса [1].

Выводы. Таким образом, проектирование образовательного процесса в условиях современной профессиональной школы рассматривается исключительно в контексте качественного преобразования и развития системы образования. В частности, проектирование, как профессиональная деятельность педагога, предполагает реализацию функций моделирования, прогнозирования, планирования и конструирования, что позволяет формировать комплексную и целостную педагогическую систему, учитывающую ряд особенностей современного образования и включающую в собственную структуру актуальные компоненты педагогического процесса.

Главная отличительная особенность проектирования образовательного процесса в профессиональной школе – это учет всей специфики формирования знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся, ориентация на практико-ориентированный характер течения образовательных процессов с учетом современных достижений (инноваций), их сочетанием с традициями образования и внедрения (а именно непосредственного учета и реализации) принципов, установленных в ФГОС, относящихся к данному образовательному процессу. Все это в очередной раз подчеркивает сложность и комплексность проектирования образовательного процесса в профессиональной школе, а также актуализирует необходимость практического развития механизмов реализации данного направления профессиональной деятельности современного педагога.

Литература:

1. Валиева, Р.Р. Индивидуализация образования и проблемы проектирования индивидуальных траекторий личностно-профессионального развития в среднем профессиональном образовании / Р.Р. Валиева // Студенческая наука и XXI век. – 2020. – Т. 17. – № 1-2(19). – С. 276-279.
2. Гризодуб, Н.В. Проектирование методической системы обучения в системе среднего профессионального образования в контексте непрерывного образования // Донецкие чтения 2018: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Материалы III Международной научной конференции. Донецкий национальный университет. – Донецк. – 2018. – С. 42-44.
3. Жарко, Л.Н. Современное педагогическое образование: проектирование инновационных программ дополнительного профессионального образования // Концептуальные подходы к проектированию основных образовательных программ по педагогическому образованию: коллективная монография. – Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Шико". – Севастополь, 2019. – С. 166-175.
4. Малкова, И.Ю. Особенности развития субъектной позиции студентов в процессе проектирования образовательной деятельности / И.Ю. Малкова, П.В. Киселева // Язык и культура. – 2014. – № 1(25). – С. 95-109.
5. Мальцева, С.М. Интегративно-модульный подход к разработке содержания профессионального образования / С.М. Мальцева, О.И. Ваганова, Е.А. Алешутина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 172-175.
6. Матушанский, Г.У. Проектирование моделей подготовки и профессиональной деятельности преподавателей высшей школы / Г.У. Матушанский, А.Г. Фролов // Образовательные технологии и общество. – 2000. – Т. 3. – № 4. – С. 183-192.
7. Петров, А.Ю. Компетентностный подход в современном управлении образовательным учреждением / А.Ю. Петров // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – №10. – С. 119-124.

8. Рябинов, А.В. Концептуальные основы проектирования учебника для профессиональной высшей школы / А.В. Рябинов, Е.Н. Рябинова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2010. – № 6(14). – С. 150-155.
9. Семенова, Е.В. Актуальные проблемы проектирования образовательного процесса / Е.В. Семенова. – Челябинск. Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2021. – 208 с.
10. Уракова, Е.А. Проектная деятельность как способ реализации профессионально-образовательного процесса // VII Международная научно-практическая конференция "Гармонизация межнациональных отношений в условиях глобального общества". XXVI Нижегородская сессия молодых ученых (гуманитарные науки). Сборник статей и тезисов молодых ученых, Нижний Новгород. – 2021. – С. 255-257.
11. Худайназарова, А.Х. Этапы педагогического проектирования как часть образовательного процесса / А.Х. Худайназарова // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 5-7(61). – С. 248-252.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Зотова Татьяна Александровна
Оренбургский институт путей сообщения – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: УСЛОВИЯ

Аннотация. Актуальность проведенного опытно-экспериментального исследования обусловлена тем, что в условиях развития наукоемкого производства в современной российской экономике ключевым ресурсом становятся кадры, ответственные за результаты своего труда и своей инженерной профессиональной деятельности. Быстрорастущий спрос на образовательные услуги диктует необходимость поиска инновационных моделей образования, обеспечивающих вузам конкурентоспособность, а студентам железнодорожного вуза, в условиях пандемии, выбор индивидуальной образовательной траектории, которую они определяют самостоятельно. Экспериментальное исследование проводилось в течение 3 лет с 2019 по 2021 гг. на базе факультета Высшего образования Оренбургского института путей сообщения-филиала Самарского государственного университета путей сообщения. Выбор методов эксперимента обусловлен целью, задачами экспериментального исследования. В исследовании использовались следующие взаимодополняющие методы: теоретические - анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, изучение нормативных и программных документов (общегосударственного уровня, в сфере образования, отраслевых), сравнение, обобщение, классификация, систематизация, педагогическое моделирование; эмпирические – изучение и обобщение передового педагогического опыта, педагогическое наблюдение, изучение продуктов деятельности обучающихся, педагогический эксперимент.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, образовательный процесс вуза, направленность личности, условия формирования профессиональной ответственности, внеаудиторная деятельность.

Annotation. The relevance of the conducted experimental research is due to the fact that in the conditions of the development of high-tech production in the modern Russian economy, personnel responsible for the results of their work and their engineering professional activity become a key resource. The rapidly growing demand for educational services dictates the need to search for innovative models of education that ensure the competitiveness of universities, and students of a railway university, in the conditions of a pandemic, the choice of an individual educational trajectory, which they determine independently. The experimental study was conducted for 3 years from 2019 to 2021 on the basis of the Faculty of Higher Education of the Orenburg Institute of Railways - a branch of the Samara State University of Railways. The choice of experimental methods is determined by the purpose and objectives of the experimental study. The following complementary methods were used in the study: theoretical - analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the problem of research, study of normative and program documents (at the national level, in the field of education, industry), comparison, generalization, classification, systematization, pedagogical modeling; empirical - study and generalization of advanced pedagogical experience, pedagogical observation, study of the products of students' activities, pedagogical experiment.

Key words: professional responsibility, university educational process, personality orientation, conditions for the formation of professional responsibility, extracurricular activities.

Введение. Двадцать первый век становится временем использования новых технологий и форм в образовании студентов железнодорожного вуза, особенно в период пандемии. Возросший объем потребностей и повышенные требования к специализированной подготовке будущих инженеров путей сообщения в период пандемии предопределили необходимость обучения высококвалифицированных рабочих, технических специалистов, инженеров, специалистов по широкому кругу направлений подготовки. Проблема степени образованности, в период пандемии, становится актуальной в связи с вхождением Российской Федерации в международное образовательное пространство, определяющее условия к научной маневренности молодежи и воспитанию у нее ответственности за самообучение.

Необходимость в инженерах, способных генерировать бизнес-идеи для решения производственных задач, реализовывать научно-технические инженерные проекты, способные продвижению отрасли на мировом рынке, подтверждается федеральными документами среди которых указы президента РФ «О национальных и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (№ 204 от 07.05.2018), паспорт национального проекта «Национальная программа "Цифровая экономика Российской Федерации" (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол № 7 от 04.06.2019), федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования последнего поколения [16].

Данная проблема является актуальной и мало исследованной. В связи с этим, профессорско-преподавательский коллектив кафедры «Общеобразовательные дисциплины» Оренбургского института путей- филиала СамГУПС сообщения поставил перед собой задачу – поиск условий формирования профессиональной ответственности обучающихся железнодорожного вуза.

Под ответственностью мы понимаем личностную характеристику будущего инженера путей сообщения, отражающее особое социальное и морально-правовое отношение к выполнению своего долга и профессиональных обязанностей по решению профессиональных задач в рамках принятых личностью норм и правил деятельности, предполагающее

неукоснительное выполнение предъявляемых требований и обязательств, предвидя результаты и возможные последствия деятельности. Ответственность охватывает все виды деятельности человека [10].

В образовательной деятельности обучающийся проявляет учебную ответственность, которая подразумевает, что он будет добросовестно выполнять задания, инициативность, самостоятельность, исполнительность и совестливость. Прежде чем, будущий инженер путей сообщения приступит к своей высокопрофессиональной деятельности на железной дороге необходимо, чтобы учебно-воспитательный процесс в институте был направлен на развитие у них понимания последствий своих профессиональных действий, ответственности за эти действия. В связи с этим студентов необходимо вооружить системой знаний о правах и обязанностях, ценностях, морали, нормах и правилах поведения, нравственности, а также о недопустимых социальных действиях. Весьма важно сформировать позитивное отношение к ответственному поведению в целом и в профессиональной деятельности с частности.

Экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: проблемно-поисковый, поисково-преобразующий и обобщающий. В рамках проблемно-поискового этапа использовались методы теоретического изыскания (анализ философской, социологической, психологической, педагогической и специальной (технической) литературы, ее смысловой детерминации), методического системного и комплексного подходов в использовании специфических понятий – ответственность, процесс, воспитание.

В ходе организации второго этапа осуществлялся отбор различных методов диагностики, формулировка ответственности студентов – будущих инженеров путей сообщения в условиях пандемии. На заключительном, третьем этапе оформлялись результаты проведенной экспериментальной работы.

В условиях вирусной пандемии COVID-19 и вынужденной самоизоляции граждан образовательно-воспитательный процесс в высших учебных заведениях должен быть осуществлен на применении надежных сетевых и компьютерных форм реализации программы обучения. В связи с этим с марта 2019 г. были использованы различные системы трансляции онлайн и/или офлайн учебных данных, системы управления учебным наполнением (ZOOM, Big Blue Button, ЭИОС вуза) на основе предметных баз данных и информационно-телекоммуникационных сетей.

Оренбургский институт путей сообщения был подготовлен к такому резкому переводу на удаленное преподавание (дистанционное обучение), поскольку ранее была создана и своевременно адаптирована аппаратно-технической, программной, предметной, методической и административно-управленческой базы и сервисов поддержки дистанционного обучения. Студенты и профессорско-преподавательский коллектив, используя свой логин и пароль, всегда имеют доступ в личные кабинеты образовательной среды. На основании обратной связи со студентами о готовности приступить к занятиям согласно расписанию преподаватель заполняет электронный журнал, который закрывается в конце учебного дня. В личном кабинете педагога есть необходимый объем сервисов и инструментов, позволяющих плодотворно работать со обучающимися в дистанционной форме, включая доступ к информационным ресурсам ОрИПС (ZOOM, Big Blue Button, ЭИОС вуза).

Проведенное исследование направлено на создание соответствующих образовательных условий в образовательном процессе университета - ОрИПСа, что позволяет формировать профессиональную ответственность среди студентов. На наш взгляд, преподавание профессиональной ответственности студентам, особенно во время эпидемии, зависит от ряда условий:

- поиск профессиональных ориентиров в образовательном процессе для профессиональных компетенций и важных направлений для будущих инженеров железнодорожного транспорта, чтобы обеспечить самореализацию в профессии и взять на себя ответственность за качество будущей профессиональной инженерной деятельности;
- активизацию деятельности учащихся по развитию познавательной деятельности как основы профессионализма человека, готового и способного участвовать в процессах изменения реальности и нести ответственность за них;
- программная и технологическая поддержка будущей подготовки инженеров железнодорожного транспорта с использованием современных компьютерных технологий на различных этапах – от представления и усвоения информации через организацию экспериментальных исследований ее источников до мониторинга и самооценки качества результатов обучения.

Экспериментальный этап позволил выявить ряд конкретных особенностей. Таким образом, большинство опрошенных студентов указывают на необходимость формирования ответственности будущего инженера путей сообщения, поскольку это позволяет им прогрессировать в обществе и на работе. При этом учебный процесс Университета-Института Путей сообщения, в пандемии, как показала практика, не гарантирует формирование этого профессионального качества, так как внимание преподавательского состава сосредоточено на увеличении объема информации и проверке обоснованности выполненных учебных заданий.

Опытная работа велась в Институте путей сообщения на факультете высшего образования. Исследование проводилось в течение 3 лет, с 2019 по 2021 год. Исследование включало студентов очной формы обучения, всех специальностей и направлений подготовки – специалитет и бакалавриат: 23.05.03 – Подвижной состав железных дорог, эксплуатация железных дорог, 23.05.06 Система обеспечения движения поездов и строительство железных дорог мостов и тоннелей, и менеджмент (бакалавриат).

Качественный анализ выбранных учащимися ценностей квалификации, личной (профессиональной) важности и ее основы позволил выявить три приоритетные ценности ответственности – честность, независимость и добросовестность; такие качества, как успех и достоинство, заняли второе место.

Анализируя процесс преподавания педагогических, технических дисциплин, дисциплин специализации можно сказать, что при всем многообразии образовательных технологий, фактически отсутствуют в процессе чтения лекций и проведения семинарских и лабораторных занятий, в условиях пандемии, методы формирования у студентов ответственности.

В ходе констатирующего этапа эксперимента был обнаружен низкий и средний уровни профессиональной ответственности студентов в процессе изучения дисциплин. Вышеперечисленное подтвердило важность и значимость изучаемой проблемы, и необходимость её решения. Таким образом, встала необходимость введения условий, способствующих повышению уровня профессиональной ответственности студентов.

В связи с вышеизложенным, был разработан комплекс мероприятий, направленный на повышение уровня ответственности у студентов Оренбургского Института путей сообщения (филиал СамГУПС). Была активизирована самостоятельная работа студентов по работе с информацией и формирование ответственности за качество (совместное обсуждение качества результатов домашних заданий, индивидуальные рекомендации по подготовке учащихся к работе семинарских занятиях для определения качества приобретаемых материалов, создания аналогов в решении творческих задач и т.д.); развитие анализирующей деятельности в оценке уровня ответственности студентов (Диалог со студентами с вопросами посредством игры), а также стимуляция студентов к самовоспитанию в себе профессиональной ответственности за результаты будущей инженерной деятельности (Убеждение студентов в необходимости высококачественных результатов, поддержка соответствующих целей, достижение успехов и поощрение в студенческой среде, эмоциональная поддержка интересов студентов в самообучении для значения их деятельности и т.д.).

Интеграция базово-тематической организации процесса изучения технических, психолого-педагогических дисциплин, дисциплин специализации и кредитно-зачетной и рейтинговых систем оценивания качества обучения и личных достижений студентов создает предпосылки для усвоения педагогических компетенций, обеспечивает формирование профессиональной ответственности будущих инженеров путей сообщения за процесс их усвоения и конечный результат.

Базовое и тематическое изложение содержания учебных дисциплин обеспечивает погружение в рассматриваемый предмет, развивает логику и оригинальность мышления, создает возможности для самостоятельного определения уровня профессиональных и личных достижений участников образовательного процесса.

Экспериментальная работа показала, что процесс формирования профессиональной ответственности студента проходит эффективно в ходе интеграции учебных занятий научно-исследовательской деятельности студентов (участие в вузовских и межвузовских конференциях, научно-исследовательских проектах), что повысило интерес к обучению, обеспечивало свободное самоопределение студента, представило возможность самореализации и умение быть самим собой. Значимым явилось накопление собственного практического опыта в процессе учебной, учебно-производственной практики, организуемой на базе железнодорожных учреждений (Локомотивное депо, Вагонное депо и т.д.).

Выводы. Анализ научных исследований в области формирования профессиональной ответственности явился теоретической и методологической основой для формулирования концепции авторской ответственности как цели профессионального обучения и интегративных характеристик личности, включая личные качества, личные значения, ценности и профессиональные компетенции, а также поиск образовательных условий для формирования профессиональной ответственности студентов железных дорог в условиях пандемии [10].

Эффективность реализации выбранных педагогических условий формирования профессиональной ответственности будущего инженера путей сообщения подтвердилось положительной динамикой. Определены профессиональные и педагогические ориентации в образовательном процессе профессиональных компетенций и ценные ориентации для будущих инженеров железнодорожного транспорта, что обеспечивает возможность самореализации в профессии и формирование ответственности за качество профессиональной деятельности; студенческая деятельность была организована для развития познавательной деятельности как основы профессионализма человека, который готов, способен и ответственен участвовать в процессе изменения реальности; научно-методическое обеспечение будущей подготовки инженеров железнодорожного транспорта с использованием современных информационных технологий на разных этапах - от представления и усвоения информации через организацию эмпирических исследований её источников до контроля и самооценки качества результатов обучения.

Литература:

1. E.V. Andrienko. The Independent Work of Students as a Factor of Their Socialization in the Context of Comparative Studies (Вестник педагогических инноваций. – 2019. – № 4 (56), pp. 5-12.
2. Y.N. Egorova. Pedagogical Support of Students, Professional Self-Realization in the Railway University / Y.N. Egorova, Y.A. Genvareva, T.A. Zotova, I.A. Nalichnikova, A.A. Yartsev, (CITISE. – 2021. № 1 (27), pp. 130-139.
3. Y.N. Egorova. Professional Self-Realization of a University Student: Features, Factors, Conditions / Y.N. Egorova, Y.A. Genvareva, T.A. Zotova, I.A. Nalichnikova, (CITISE. – 2020. № 2 (24). pp. 180-190.
4. Y.N. Egorova. Professional Adaptation of Traffic Engineers / Y.N. Egorova, E.V. Sinkina, Y.A. Genvareva, T.A. Zotova (CITISE. – 2019. – № 1 (18). – p. 14.
5. Федотова, Т.И. Профессиональный ориентировщик по математическому средству формирования профессиональных компетенций инженеров / Т.И. Федотова // Вестник БГУ. – № 15. – 2009. – С. 86-90.
6. Зотова, Т.А. Формирование профессиональной ответственности студента / Т.А. Зотова. – Оренбург. Монография. – 2014. – 125 с.
7. Вавилова, Е.Ю. Ответственность и ее контрдискурс / Е.Ю. Вавилова, А.Е. Смирнова // Инновационная наука. – №9. – С. 203-205.
8. Лежнева, Н.В. Развитие профессиональной ответственности у будущих авиатехников в процессе их подготовки в колледже / Н.В. Лежнева, Т.Ф. Рымарева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №2.
9. Чучалин, А.И. Модернизация трехуровневого инженерного образования на основе ФГОС 3++ и CDIO++// Высшее образование в России. – 4. – 2018. – С. 22-33.
10. Мазниченко, М.А., Педагогические условия личностного и профессионального роста студентов в контексте волонтерской деятельности / М.А. Мазниченко, Г.С. Папазян // Высшее образование в России. – 2. – 2018. – С. 103-114
11. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года". – Москва: Проспект; Санкт-Петербург: Кодекс, 2018. – 158 с.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, декан Зубрилин Константин Михайлович

Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Раздобарина Лидия Александровна

Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

кандидат педагогических наук, директор Якимов Игорь Анатольевич

Лицей Московского педагогического государственного университета (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ЭТАПОВ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ И ШКОЛЬНИКАМИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость проведения профориентационной работы с детьми и дошкольниками в процессе освоения ими творческих специальностей. Особое внимание уделено разным этапам работы – подготовительному, ориентационно-побудительному и ориентационно-деятельностному. В каждом этапе рассмотрены отличия от стандартной системой профориентации. Выявлены особенности каждого этапа в соответствии с возрастными рамками. Отмечены особенности профориентационной работы именно с художниками и музыкантами. Также рассмотрена специфика и психологические аспекты профориентации. Проанализированы существующие подходы к раннему выявлению одарённости ребёнка. Рассмотрены негативные и позитивные стороны фестивалей и конкурсов как одного из видов профориентационной работы. Отмечено, что при участии в конкурсах уровень учащихся возрастает. Выявлены положительные стороны именно конкурсов, устраиваемых ВУЗами. В ходе обзора выявлено, что стандартная схема профориентационной работы в процессе освоения творческих специальностей обязательно должна быть модифицирована.

В ней должны учитываться возрастные рамки освоения специальностей. В связи с этим проведение профориентационной работы в 9-11 классе для творческих специальностей нецелесообразно. Сделаны выводы о необходимости учёта особенностей профориентационной работы для будущих абитуриентов, поступающих в ВУЗы на творческие специальности.

Ключевые слова: профориентация, этапы, выбор профессии, одарённость, самоопределение, творчество, художник, музыкант, выставки, конкурсы, фестивали, выступления.

Annotation. The article discusses the need for career guidance work with children and preschoolers in the process of mastering their creative specialties. Special attention is paid to different stages of work - preparatory, orientation-incentive and orientation-activity. In each stage, the differences from the standard career guidance system are considered. The features of each stage are revealed in accordance with the age framework. The features of career guidance work with artists and musicians are noted. The specifics and psychological aspects of career guidance are also considered. The existing approaches to early identification of a child's giftedness are analyzed. The negative and positive aspects of festivals and competitions as one of the types of career guidance work are considered. It is noted that the level of students increases with participation in competitions. The positive aspects of the contests organized by universities are revealed. During the review, it was revealed that the standard scheme of career guidance in the process of mastering creative specialties must be modified. It should take into account the age limits of the development of specialties. In this regard, it is impractical to conduct career guidance work in grades 9-11 for creative specialties. Conclusions are drawn about the need to take into account the features of career guidance work for future applicants entering universities for creative specialties.

Key words: career guidance, choice of profession, giftedness, self-determination, creativity, artist, musician, exhibitions, competitions, festivals, performances.

Введение. Профориентационная работа необходима в современном обществе, в современной жизни. Но с каких лет необходимо начинать профориентацию? И для всех ли профессий одинаков этот возраст? В 1996 году вышло постановление от Министерства труда и социального развития РФ 27.09.1996 № 1 «Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации», в котором уточняется понятие: «профессиональная ориентация – это обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учётом его потребностей и возможностей, социально – экономической ситуации на рынке труда» [1]. Обратим внимание, что в данном определении затрагивается понятие «культура». Но в настоящее время именно культура и духовные ценности всё дальше отходят от понятия «профориентация» – на первое место выходят материальные ценности.

Изложение основного материала статьи. Карьерный рост – основная цель родителей и подростка, а также важно и связанное с этим, положение в обществе и, конечно денежное благополучие [6, С. 5]. Школьники и родители просчитывают будущее, отметим, что пандемия также внесла беспокойство, за дальнейшее развитие экономической ситуации как в стране, так и в каждой семье. В таком непростом настоящем предстоит определиться детям с выбором профессии. Многочисленные опросы показывают приоритет у подростков в сферах работы с людьми и профессии, связанные с умственной работой, область искусства востребована менее всего [5, С. 324]. И, особенно сложно, будущим представителям творческих профессий, которые ориентированы на педагогические специальности – изначально абитуриенты понимают, что их ждёт стабильный, но весьма невысокий доход. Понимая всю сложность профессии, экономическую ситуацию, абитуриенты поступают на художественно-графические факультеты, спрос на профессию есть. А почему? Потому что их профориентация началась давно – с 6-7 лет, а иногда и раньше. И профессиональный отбор, отсев, по сути, начался очень рано – на уровне кружков, студий, в которые родители приводили юных художников, музыкантов и т. д. Уже в детстве были выявлены определенные личностные характеристики, которые помогали выявить одарённость ребёнка. «Учёба в школе выявляет избирательное отношение школьника к разным учебным предметам; у отдельных детей очень рано обнаруживается интерес к некоторым из них, склонность к определенному виду деятельности: изобразительной, музыкальной, конструктивной и т.д.» [3, С. 5].

Как правило, выделяются 3 этапа профориентации для работы с детьми и подростками: подготовительный, ориентационно-побудительный, ориентационно-деятельностный этап. Цель подготовительного этапа - обратить внимание ребёнка на профессии, сформировать позитивный посыл в их освоении и труду в целом. Данный этап доступен даже для детей дошкольного возраста, которые тянутся в подражание взрослым, играть в те или иные профессии, таким образом происходит и первое знакомство и непосредственное ознакомление [5, С. 11]. Как правило, художественная одарённость проявляется достаточно рано – родители начинают замечать, что ребёнок «живёт» с карандашом или красками, либо тянется к пластилину, либо постоянно подпевает, «мурлыкает» что-то своё. Лучший и самый верный тест для родителей дошкольников – оставить ребёнка одного в комнате, оставив в доступности материалы для различного вида творчества, и подсмотреть, к чему потянется ребенок, что больше увлечет его [9]. Без сомнения, познавая мир, дошкольник начинает постигать новые знания и, в процессе, могут появиться новые увлечения и приоритеты. Но наблюдательность родителей может сыграть важную роль в «укорочении» профориентационного пути ребенка. «Стоит взглянуть только на ребёнка, чтобы увидеть, что в нем заключено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление» [2, С. 302].

Попадая в студию/ кружок ребенок начинает развиваться, причём сразу в конкурентной среде. Здесь и происходит первая профессиональная проба. Ребёнок пробует себя в роли «творца». Здесь важно приобщить ребёнка к миру творчества без нажима, увлекая его и побуждая к созиданию. «Развивая эмоциональный опыт ребенка, поощряя его радость жизни и свободу проявлений, мы стимулируем его собственные способности сбалансировать чувства и разум, его умение управлять собой, которое будет крайне необходимо в дальнейшей жизни» [6, С. 17].

На ориентационно-побудительном этапе происходит ознакомление школьников с профессиями. «Особо следует отметить дифференциацию и индивидуализацию всей работы в соответствии с интересами и склонностями детей» [5]. Если в дошкольном возрасте основная задача по «выявлению таланта» лежит на родителях, то в начальной школе важна работа учителей. Тенденция последних десятилетий по замене учителя рисования на учителя начальных классов крайне негативна, так как часто предмет преподаётся не на должном уровне и не закладывается «база» необходимая для дальнейшего обучения в средней школе по изобразительному искусству даже на школьном уровне. «Хромеет» также и профориентационная составляющая процесса обучения – если преподаватель сам не в состоянии создать шедевр, то как ему увлечь творчеством ребенка. Увы, часто урок изобразительного искусства заменяется на труд или дополнительный урок по точным наукам. Кто подскажет родителю о художественной одарённости его ребёнка?... Если не развивать задатки вовремя, то будущий художник может и не состояться. «Врождёнными могут быть лишь анатомо-физические особенности, то есть

задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития» [8, С. 17].

Чуть лучше обстоит дело с музыкальным направлением – уроки музыки ведут профессиональные педагоги и могут вовремя заметить талантливого ребёнка. Но, как и во всех творческих профессиях, важно не только, чтобы способности вовремя заметили, но и иметь усидчивость, внимательность для достижения результатов. «Если у вас прекрасный музыкальный слух, но вы не испытываете склонности к занятиям музыкой, ничего хорошего ни для вас, ни для искусства не будет, если вы избере́те для себя это поприще. Но, разумеется, для успеха необходимо прежде всего достижение гармонии между склонностями и способностями» [2, С. 18].

Тем, кто уже занимается в художественной школе с дошкольного возраста или с начальной школы и попал к талантливому преподавателю – повезло больше. Здесь уже выход на следующий уровень – участие в выставках и конкурсах, фестивалях. Как говорится, «других посмотреть и себя показать» – в данном случае именно так – уровень обучающегося растёт, когда он живёт в конкуренции, ему есть куда стремиться и очень важна оценка со стороны – не только преподавателя и родителей, но и жюри. Вот здесь встаёт вопрос: «А судьи кто?». Если смотреть на конкурсы, которые проводят многочисленные коммерческие организации и фонды (особенно выездные), то, зачастую, в жюри представлены по одному представителю каждого направления – один вокалист, один художник, один режиссёр и т.д. Задача коммерческой организации – привлечь как можно больше участников и педагогов – то есть «понравиться всем» и, соответственно, всем дают дипломы и грамоты. Ценность такого судейства невелика.

Но бывают конкурсы и выставки, проводимые ВУЗами. Это большая ценность для педагогов и для детей – они получают адекватную оценку результатов, если необходимо, то ответ высококвалифицированных специалистов – преподавателей – доцентов и профессоров. Таким образом, постепенно школьник, посылая работы на конкурсы, определяется не только с профессией, но и выбором учебного заведения. В этом плане важны дистанционные конкурсы, когда со всей России собираются записи выступлений и работы детей – некоторые участники получают рекомендации к поступлению и, когда они приезжают на вступительные творческие экзамены в ВУЗ из отдалённых уголков страны – преподаватели уже знают этих ребят, и поддерживают. Так, по крупицам, формируется база одарённых детей России в ВУЗах страны, так формируются связи ВУЗов с образовательными учреждениями.

На следующем этапе – ориентационно-деятельностном главная задача – включение школьников прежде всего в деятельность, связанную с разными профессиями – первые профессиональные пробы, что позволяет познать свои склонности, выявить способности, что «способствует развитию профессионального самосознания» [7, С. 12]. Это этап выбора профессии. Но школьнику-художнику и музыканту этот этап уже не требуется. Он живёт в мире творчества – рисует/играет/поёт в классе, выполняет домашние задания, выезжает на пленэры/фестивали, посещает выставки... Для юного художника и музыканта эти два этапа – ориентационно-побудительный и ориентационно-деятельностный сливаются воедино. По сути, если в других профессиях мы можем «перешагнуть» все этапы, пройдя в течение короткого времени лишь последний, то в творческих направлениях такой «рывок» практически невозможен...

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что заниматься профориентацией в 9-11 классе, как это в основном принято, для творческих профессий не является целесообразным, так как для подготовки нужна планомерная подготовительная работа, начатая ещё в детстве. Тогда «сыграет» формула «способности + трудолюбие = результат» - в данном случае, поступление в выбранный ВУЗ. Несомненно, способности в данном случае играют большую роль. Нередко бывает, что несколько учеников показывают одинаковый по уровню результат, однако, преподаватель доволен одним и недоволен другим. Почему так происходит? При должном трудолюбии более способный показал бы более хороший результат, следовательно, именно при наличии всех составляющих формулы и складывается достижение успеха [8, С. 16].

Абитуриент должен уметь поймать вдохновение не тогда, «когда придёт», обладать обширной базой знаний – «школой», на экзаменах «попасть в творческий поток», то есть управлять своим творческим состоянием. «Энергия постоянно воспроизводимой доминанты поддерживает творческий тонус. Вот почему систематическая творческая работа, даже начатая с большим усилием, может привести в деятельное состояние весь творческий аппарат» [4, С. 24].

Большое трудолюбие с раннего детства, одарённость, способность выстоять в творческой конкуренции и «не сломаться» – вот набор, с которым абитуриент приходит поступать художественно-графический или музыкальный факультет. То есть он уже обладает определёнными личностными характеристиками, без которых невозможно дальнейшее обучение. «Устойчивые психические состояния, которые провоцирует художественно-творческий акт, в конечном итоге и определяют личность художника» [4, С. 5].

Выводы. Из рассмотренного выше можно сделать вывод о необходимости преобразования этапов профориентационной работы в соответствии со спецификой в творческих направлениях. Также доказана необходимость профориентационной работы для детей, занимающихся творчеством именно с раннего возраста. Все этапы важны, на каждом есть свои приоритетные способы профориентационной работы. Профориентация – необходима, но с обязательным учётом специфики, когда рассматриваются профессии, связанные с творчеством.

Литература:

1. Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти: официальное издание. Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации [Постановление от Министерства труда и социального развития РФ от 27.09.1996 № 1]. – Москва: Юридическая литература, 1975-2017. – 26 см.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. Изд. 5 / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство «Лабиринт», 1997. – 416 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Кривцун, О.А. Психология искусства / О.А. Кривцун. – Москва: Издательство Литературного института им. А.М. Горького, 2000. – 224 с.
5. Овсянникова, Е.А. Профессиональное самоопределение личности: критерии готовности учащихся и уровни сформированности / Е.А. Овсянникова, Г.В. Тугулева, Д.А. Хабибулин // Проблемы современного педагогического образования. Серия "Педагогика и психология". – 2019. – № 62-1. – С. 324-326.
6. Поляков, В.А. Технология карьеры / В.А. Поляков. – Москва: Дело Лтд, 1995. – 130 с.
7. Татьянченко, Д.В. Профориентация: основы, проблемы, тенденции, ресурсы: методическое пособие для руководителей образовательных организаций / Д.В. Татьянченко. – Челябинск: НИЦ «Центр управления образовательными проектами ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ», 2016. – 55 с.
8. Теплов, Б.М. Избранные труды: В 2-х т., Т.1 / Б.М. Теплов. – Москва: Педагогика, 1985. – 328 с.
9. Торшилова, Е.М. Шалун или мир дому твоему: программа и методика эстетического развития дошкольников / Е.М. Торшилова. – Москва: ИХО РАО, 1998. – 220 с.

УДК 37.032.5:373.037

доктор сельскохозяйственных наук, профессор **Иванов Виктор Михайлович**
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат биологических наук, доцент **Твердякова Любовь Васильевна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РИСКОВ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье приводятся данные об ухудшении здоровья детей школьного возраста в Российской Федерации, поэтому оценка рисков образовательной среды является актуальной задачей. Одним из конкретных шагов в этом направлении является создание комфортной и психологически здоровой образовательной среды для детей и подростков путем создания определенных социально-психологических условий с обязательным психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса. Авторы статьи изучили влияния психолого-педагогического сопровождения рисков на здоровье учащихся в современной образовательной среде на примере МБОУ лицей №15 и МБОУ лицей №35 г. Ставрополя и предложили ряд мероприятий, способствующих полноценному психическому и личностному развитию учащегося.

Ключевые слова: риски, сопровождение, здоровье, образовательная среда, мониторинг, программа.

Annotation. The article provides data on the deterioration of the health of school-age children in the Russian Federation, therefore, risk assessment of the educational environment is an urgent task. One of the concrete steps in this direction is to create a comfortable and psychologically healthy educational environment for children and adolescents by creating certain socio-psychological conditions with mandatory psychological and pedagogical support of the educational process. The authors of the article studied the impact of psychological and pedagogical support of risks on the health of students in the modern educational environment on the example of MBOU Lyceum №15 and MBOU Lyceum №35. Stavropol and offered a number of activities that contribute to the full-fledged mental and personal development of the student.

Key words: risks, support, health, educational environment, monitoring, program.

Введение. В последние годы увеличилась неопределённость психологической ситуации в образовательных учреждениях, так как они приобрели определенную свободу и самостоятельность в выборе авторских программ, современных педагогических технологий, форм организации учебного процесса. При этом наблюдается регресс показателей здоровья детей, рост детской преступности, увеличение количества плохо адаптированных детей с различными проблемами (отклонениями в развитии и поведении, трудностями в обучении, дефектами в области мотивация и др.) [1, 15].

По мнению специалистов научно-исследовательского института гигиены и охраны здоровья детей и молодежи, в последние годы наметились следующие негативные тенденции:

- существенное уменьшение количества абсолютно здоровых детей (их осталось не более 10-12%);
- быстрый рост количества функциональных нарушений и хронических заболеваний, которые фиксируются более чем у 50-60% студентов;
- резкое увеличение процента патологий пищеварительной системы, опорно-двигательного аппарата, почек и мочевыводящих путей и другие.

Следовательно, оценка опасности образовательной среды, сегодня является одной из актуальных задач, которая должна решаться в режиме реального времени и в реальной ситуации. Образовательная среда подразумевает систему педагогических и психологических условий и воздействий, создающих возможность для выявления личностью своих интересов и способностей в соответствии со своими природными задатками и требованиями возрастной социализации. Важной задачей психологов в этой связи является, прежде всего, создание в образовательной среде условий, способствующих полноценному психическому и личностному развитию ребенка [5].

Школа, представляющая собой социальную среду, в которой дети проводят значительную часть своего времени, часто создаёт для них психологические трудности. По данным конференции ВОЗ, для многих детей школа является причиной основных четырех групп проблем (рисков) [3, 9].

Первая группа рисков связана с поступлением детей в школу, с переходом от игры к работе, от семьи к коллективу, от несвободной деятельности к учебной дисциплине. В это же время степень трудностей адаптации ребёнка к школе зависит от того, как он был подготовлен к школе.

Вторая группа рисков заключается в том, что школьник должен адаптироваться к давлению, которое на него оказывают требования образовательного процесса. Стоит отметить, что давление родителей, учителей и одноклассников тем сильнее, чем более сформировано общество и осознание необходимости образования.

Третья группа рисков зависит от научно-технического прогресса общества, требующего усложнения образовательных программ, компьютеризации образования, которые, в свою очередь, резко увеличивают трудности усвоения школьных знаний.

Четвёртая группа рисков определяется конкурентностью учебного процесса, который связан с ориентацией учеников на высокие результаты в школе. У отстающих детей, в связи с этим может развиваться пораженческая реакция и негативное представление о собственной личности: они принимают на себя роль неудачников, неуспевающих и даже нелюбимых, что тормозит их дальнейшее развитие и повышает риск психосоматических расстройств [11].

В списках опасностей образовательной среды значительное место занимают профессионально-педагогические риски, которые могут увеличить или уменьшить любой другой существующий или возможный риск. К числу педагогических рисков относятся: проблемы психологического характера; проблемы социального характера; проблемы взаимоотношений с другими людьми; проблемы, связанные с выполнением профессиональной деятельности [8, 10].

Изложение основного материала статьи. Психолого-педагогическое сопровождение – это профессиональная деятельность взрослого, взаимодействующего с ребёнком в школьной среде. Ребёнок, который приходит в учебное заведение и погружается в образовательную среду, решает свои определённые задачи, осознаёт цели интеллектуального и личного развития, социализации и воспитания. Сопровождающая работа близких ему взрослых нацелена на создание оптимальных социально-психологических условий для его эффективного обучения, социального и психологического развития. В частности, психолог, который сопровождает ребёнка вместе с учителем в школе, может, с одной стороны, помочь ему получить от этого максимально, использовать возможности, которые предоставляются для обучения и развития,

а с другой – адаптировать индивидуальные особенности, к условиям школьной жизни, заданным извне [13, 14]. Именно поэтому, основной задачей психолого-педагогического сопровождения является сохранение и укрепление здоровья учащихся.

Основными видами работ по психолого-педагогическому сопровождению являются: диагностика, консультация, опытно-конструкторская работа, коррекционная работа, психологическое образование и воспитание; экспертиза образовательной среды [7, 12].

Целью исследования было изучение влияния психолого-педагогического сопровождения рисков на здоровье учащихся в современной образовательной среде на примере МБОУ лицей № 15 и МБОУ лицей № 35 г. Ставрополя.

Цель исследования включает в себя решение следующих задач:

- оценить уровень физического развития учащихся;
- изучить виды хронических заболеваний детей;
- проанализировать данные функциональной готовности школьников;
- изучить параметры психофизиологического здоровья детей;
- определить умственную работоспособность детей;
- изучение различных психоэмоциональных состояний школьников;
- предложить меры по улучшению физического здоровья детей.

При оценке физического развития учащихся в данных общеобразовательных учреждениях были установлены случаи возрастных отклонений данного показателя: что составило в 5-6 классах в среднем 13,5 %; в 9-10 классах – 8,7%. В массе учеников начальных классов (11-12 лет) задержка роста выявляется в 4,3% случаев. Они также имеют дефицит массы тела в 10,5% случаев. Избыточное ожирение у детей 5-6 классов выявлено в 8,3% случаев. Результаты исследования подтвердили, что дисгармония связана с функциональными отклонениями в состоянии здоровья детей и их хроническими заболеваниями. Антропометрические измерения позволяют вовремя выявить задержку роста и отсутствие прибавки в весе, которые являются ранними признаками нарушения режима работы и отдыха.

Распределение детей по группам здоровья выявило у них ряд отрицательных изменений:

- значительное уменьшение количества совершенно здоровых детей первой группы здоровья (10-12% среди обследованных);
- увеличение количества функциональных нарушений (II группа) и хронических заболеваний (III группа): от 45 до 50% школьников 10-11 лет и более 60% старшеклассников страдают хроническими заболеваниями;
- в структуре хронической патологии ведущее место занимают: 1-е место – заболевания опорно-двигательного аппарата; 2-е место – заболевания органов чувств и нервной системы, а также органов дыхания; 3-е место – заболевания сердечной и пищеварительной систем;
- многие учащиеся одновременно имеют несколько диагнозов: в 4-5 классах в среднем 2 диагноза, старшеклассники в возрасте 16-18 лет – 2-3 диагноза;
- 7-9% детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (V группа здоровья); они учатся наряду с нормальными детьми, однако имеют в анамнезе функциональные нарушения и хронические заболевания.

При изучении хронических заболеваний, было обнаружено, что к наиболее распространенным заболеваниям в образовательных учреждениях относятся: заболевания опорно-двигательного аппарата (29,3%); ЛОР – заболевания и болезни органов дыхания (27,2%); заболевания органов чувств и нервной системы (19,5%); сердечно-сосудистая система (11,0%); органы пищеварения (8,2%); эндокринная система (2,8%); почки (2,0%).

При рассмотрении общей структуры патологии у детей и подростков особое внимание было обращено на высокую степень соматических нарушений (кифоз, сколиоз, недостаточное физиологическое сгибание) и другие отклонения опорно-двигательного аппарата (изменения свода стопы I, II, III степени, последствия травм и переломов). Есть заболевания ЛОР-органов, нарушения зрения (миопия различной степени), патологии сердечно-сосудистой системы (систолический шум, сердечная аритмия, вегетативно-сосудистая дистония). Нарушения внешней анатомии и морфо-функциональности, эндогенные факторы и неправильное питание, могут являться следствием повышенной учебной нагрузки, игнорирования гигиенических правил двигательной активности учащихся.

Для необходимой профилактики сосудистых заболеваний, патологии почек важно исследование артериального давления, которое может значительно измениться в динамике учебного дня (в результате чрезмерных умственных и физических нагрузок, употребления соли или большого количества сладкого). Отмечается значительная распространенность артериальной гипертензии у старшеклассников с углубленным изучением отдельных школьных дисциплин. В первую очередь, это связано с неоправданно большими эмоциональными и физическими нагрузками, которые не компенсируются адекватными восстановительными мероприятиями. Именно поэтому, на базе инновационного образовательного учреждения необходимо контролировать оптимизацию абсолютно всех нагрузок по объёму и интенсивности, серьезной оценки вопросов восстановительного характера после проведения массовых образовательных (олимпиады, научно-практические конференции) и спортивных мероприятий [2, 4].

У детей с возрастом также изменяется жизненная ёмкость легких (ЖЁЛ), которая зависит от пола, степени развития грудной и дыхательной мускулатуры. За нижними пределами ЖЁЛ, оцениваемыми по 1-2 баллам индекса Скибинского, увеличивается опасность нежелательного приспособления и даже срыва адаптационного процесса (оценка АП 1-2 балла). Стойкий спад является одним из признаков перенапряжения или возможного заболевания. ЖЁЛ увеличивается по мере тренировки организма. Также была установлена взаимосвязь между ВЭЛ и выносливостью, общей работоспособностью и устойчивостью к различным заболеваниям.

Для того, чтобы определить психофизиологическое здоровье (ПРК) учащиеся изучали различные параметры: объём внимания и зрительной кратковременной произвольной памяти по общепринятым методикам; выраженность нервных процессов и их функций (изменения в пробе Ильина). ПФЗ относится к нормальному функционированию мозга, которое отражается в индивидуальных характеристиках восприятия, внимания, памяти и мышления в зависимости от характеристик нервной системы.

Таким образом, знание функционирования нервных процессов и их проявлений в образовательной среде позволяет предвидеть, в каких школьных ситуациях эти изменения будут проявляться благоприятно по отношению к достижению успеха или, наоборот, будут препятствовать ему. От наличия типов нервной системы учащиеся по-разному ведут себя в разные моменты учебной деятельности (экзамен, контрольная работа). Учителю должен знать типологические особенности детей и подростков с целью реализации индивидуального подхода к обучению.

Хорошо известно, что объём внимания учащихся увеличивается с 5-го по 7-й класс. Средний балл составляет 2,4; 2,5 и 2,6 соответственно, что указывает на средне-высокий уровень. Несмотря на хорошую общую успеваемость по результатам наших исследований, есть ученики, которые имеют S ниже среднего, то есть, менее 1,6 балла. Среди 5-х классов такие учащиеся составляют 23,0%. К 7-му классу их количество уменьшается и становится равным 14,0%. Достоверно меньше

учащихся было выявлено с высоким ОВ: 5-й класс – 5,0%, 7класс – 9,0%. К 8-9 классам ОВ снижается: количество учащихся с высокими значениями не превышает 7,0%, а 30,0% имеют низкий уровень ОВ. Среди обучающихся в старших классах 25,0% имели высокий уровень, а 6,0% – низкий. Без достаточного внимания к учащимся их обучение становится невозможным. В возрасте 7-11 лет появляется возможность произвольно сосредотачиваться на неинтересных вещах, хотя непроизвольное внимание все ещё доминирует, внешние впечатления сильно отвлекают, в частности концентрации на сложном материале. В это время внимание объясняется невысоким объемом устойчивости (до 20 минут, а у подростков – до 45-50 минут). А также, в 6-8 лет затруднено произвольное переключение внимания и его адекватное распределение. В 11-15 лет во время пубертатного периода внимание становится более рассеянным, вследствие чего, детям сложно сосредоточиться на учебном материале.

В 15-17 лет, когда личность стабилизируется, перед полной зрелостью, основным направлением становится профессиональное и личностное самоопределение. В подобный период внимание также достигает своего максимального уровня, сосредоточиваясь на вопросах личной и профессиональной сферах.

Результаты выполненных исследований показали, что величина кратковременной зрительной памяти (ОП) у учащихся 5-11 классов находился в пределах средних значений. В 5-7 классах ОП составил 1,4-2,1 балла. В то же время, были выявлены лица с высоким уровнем ОП (2,6-2,9 балла), их было немного – 8,0%. Достоверно выявлено больше лиц с низким уровнем ОП (0,8-0,9 балла) – 38,0%. В подростковом возрасте от 11 до 15 лет, совпадающем с кризисом полового созревания, из-за изменчивости настроения, эмоциональная сфера становится неустойчивой. Из-за отвлечения внимания лиц, они периодически страдают как от забывания, так и от воспроизведения. Старший школьный возраст, или ранняя юность (от 15 до 17 лет), характеризуется общей стабилизацией личности и памяти на фоне ее непрерывного развития.

Благодаря корректурным таблицам Анфимова определялся объем выполненной работы, что способствовало определению умственной работоспособности студентов (УР). В 5-7 классах СД соответствовал 2,7-2,8 балла, а состав учащихся с низким уровнем было небольшим – 8,0-9,0 %. 35,0% учащихся показали высокий уровень успеваемости (2,6-3,0 балла). К 8-му классу объем выполняемой работы увеличивается, учащихся с низким УР в этих классах было всего 4,0-5,0%. Гораздо больше детей имели высокий УР – (48,0%). Все изученные показатели психофизиологического здоровья были тесно связаны с силой и подвижностью нервной системы (НС). Выявлено, что среди учеников 5-9 классов преобладали средний и средне-слабый типы НС, что соответствует 1,2-2,5 балла. Количество учащихся со слабой НС снизилось с 5 по 9 класс с 21,0% до 6,0%. В 10 и 11 классах значительное большее количество учащихся имели типы НС средний и средне классный, слабый тип среди учащихся этого возраста не выявлен. Изучение подвижности нервных процессов показало, что наибольшие изменения нервных процессов характерны для учащихся 7-8 классов. Средний балл соответствовал 2,5-2,8. У 7,0-9,0% школьников этого возраста выявлено снижение подвижности нервных процессов, что позволило охарактеризовать их НС как инертные. Подвижность нервных процессов у учащихся 9-11 классов была ниже (2,1-2,6 балла). 12,0% имели высокую подвижность нервных процессов, 4,6% – низкую подвижность нервных процессов. Суммарный показатель психического здоровья учащихся находился в пределах средних значений и увеличивался с 5 по 11 класс, незначительно снижаясь в 8 и 9 классах.

Также оценивались различные психические и эмоциональные состояния детей: личностная и реактивная тревожность, стрессоустойчивость, самочувствие, активность, настроение. Наибольшие нарушения в этом аспекте здоровья отмечены у учащихся 5, 8 и 9 классов. Данная категория детей характеризуется: повышенным уровнем тревожности, сниженной стрессоустойчивостью, не всегда адекватной самооценкой по тесту САН. Факторами риска в образовательных учреждениях являются низкий уровень социально-практических навыков обучающихся, а также их личностные особенности; отсутствие системы профилактики психологического здоровья обучающихся.

Выводы. Таким образом, для успешного психолого-педагогического сопровождения рисков в современной образовательной среде необходимо:

1. Осуществлять мониторинг состояния здоровья обучающихся, что позволяет оценивать и оперативно выявлять результаты воздействия опасных факторов.
2. Организовать реабилитационные центры, оснащенные новейшим физиотерапевтическим оборудованием, для проведения различных оздоровительных мероприятий.
3. Проводить воспитательную и коррекционную деятельность со всеми субъектами образовательного процесса.
4. Организовать психологическое сопровождение дополнительных образовательных программ.
5. Обеспечить развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей и педагогов.
6. Создать систему профессионального отбора педагогов.

Литература:

1. Анисимова, Н.В. Использование показателей медико-психолого-педагогического отбора при поступлении в общеобразовательные учреждения различного типа / Н.В. Анисимова, Л.Н. Савина, И.Н. Сахарова // Учитель XXI века: роль педагогического образования в формировании новой экономики России: монография. – Пенза: Государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского. – 2009. – С. 71-75.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды и характер общения ее участников: И.А. Баева // Экопсихологические исследования. Сборник материалов 5-й Всероссийской конференции по экологической психологии (Москва, 26-27 ноября 2008 г.) / Под ред. В.И. Панова. – М.: ПИ РАО, 2009. – С. 352.
3. Големанова, Е.Н. Комплексная модель оценки риска социокультурной образовательной среды школы / Е.Н. Големанова, Р.И. Баянов // Письма к выпуску. Оффлайн, 2020 год. – №7. – С. 286.
4. Иванченко, И.В. Методика диагностики рисков образовательной среды / И.В. Иванченко, Е.И. Пилюгина, Е.В. Шелпова, В.А. Петков, Д.А. Романов // Вестник Адыгейского государственного университета., 2018. – № 3 (223). – С. 45-50.
5. Корлякова, С.Г. Психологическое здоровье педагогов в условиях профессиональных рисков современной образовательной среды / С.Г. Корлякова, Е. Н.Францева // Проблемы современного педагогического образования, 2020. – № 68-2. – С. 425-428.
6. Кочеров, А.В. Агрессивное поведение подростков как фактор риска психологической безопасности образовательной среды / А.В. Кочеров // Инновационное развитие, 2018. – № 1 (18). – С. 87-90.
7. Куликова, Т.И. Риски и угрозы психологической безопасности студентов в поликультурной образовательной среде / Т.И. Куликова, К. Шалагинова // Научный потенциал, 2020. – № 1 (28). – С. 41-44.
8. Лактионова, Е.Б. Психологические риски в образовательной среде: типология, классификация, факторы формирования / под ред. В.И. Панова. – М.: ПИ РАО, 2009. – С. 203-204.

9. Лялюк, А.В. Типология и классификация факторов риска образовательной среды / А.В. Лялюк, И.В. Груздова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта., 2018. – № 11 (165). – С. 194-198.
10. Лялюк, А.В. Уровни риска психолого-педагогической безопасности образовательной среды и личности студента / А.В. Лялюк // Новосибирский государственный университет, 2019. – С. 45-52.
11. Малышенко, А.В. Социально-психологические риски в образовательной среде / А.В. Малышенко // Вестник науки, 2020. – Т. 2. – № 12 (33). – С. 174-177.
12. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению студентов в образовательном процессе в условиях модернизации образования. Приложение к письму Министерства образования Российской Федерации от 27.06.2003 № 28-51-513/16 // Образование школьников, 2004. – №5. – С. 2-9.
13. Саньковский, М.О. Поликультурная образовательная среда: перспективы и риски в современных условиях / О.М. Саньковский // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук, 2020. – Т. 3. – С. 124-127.
14. Сетько, А.Г. Особенности нервно-психического статуса и качества жизни детей и подростков в результате воздействия факторов риска образовательной среды / А.Г. Сетько, Е.А. Терехова, А.В. Тюрин, М.М. Мокеева // Анализ риска здоровью, 2018. – № 2. – С. 62-69.
15. Соколова, Н.А. Конфликты в образовательной среде как источник социальных рисков / Н.А. Соколова // Вестник "Орлеу" – кст, 2017. – № 4 (18). – С. 19-21.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Иванова Марина Михайловна
 Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
старший преподаватель Волков Павел Юрьевич
 ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул);
учитель физической культуры, студент Бобров Андрей Дмитриевич
 Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ И ПУТИ ИХ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ

Аннотация. Данное исследование посвящено актуальной проблеме, связанной с подготовкой бакалавров к государственной итоговой аттестации. Согласно «Федеральному закону об образовании в Российской Федерации» основной формой проверки уровня подготовленности выпускников выступает публичная защита выпускной квалификационной работы, а также сдача государственного экзамена. В нашей работе предметом исследования выступает подготовка обучающихся к написанию и защите выпускной квалификационной работы (в дальнейшем – ВКР). ВКР представляет собой комплексную самостоятельную исследовательскую работу, в процессе выполнения которой обучающийся решает актуальные практические задачи, связанные со сферой будущей профессиональной деятельности. Работа должна быть выполнена в соответствии с требованиями, установленными в конкретной образовательной организации. В статье представлен теоретический и практический аспект организации процесса подготовки бакалавров к написанию ВКР на примере Института физической культуры и спорта. Авторами анализируется имеющаяся система подготовки в вузе к написанию выпускных работ, включающая несколько направлений. Это прежде всего, пропедевтическая работа на учебных предметах, научно-исследовательская деятельность студентов, педагогическая практика и работа с научным руководителем. Рассматриваются сопутствующие возможности подготовки студентов к итоговой аттестации в рамках учебного процесса. На основе системного подхода представлен проблемный анализ типичных ошибок, встречающихся на различных этапах подготовки ВКР. Представлены результаты анкетного опроса по выявлению трудностей студентов в написании ВКР. Членами государственной аттестационной комиссии выделены ошибки, встречающиеся в процессе публичной защиты. Предлагаются возможные пути, направленные на оптимизацию процесса подготовки. Особое внимание уделяется значимости работы в системе обнаружения текстовых заимствований «Антиплагиат». Статья может представлять интерес обучающимся высших учебных заведений, преподавателям, научным руководителям, а также всем лицам, в сферу интересов которых входит написание и защита ВКР.

Ключевые слова: образовательный процесс, обучающиеся, выпускная квалификационная работа, исследование, итоговая аттестация, типичные ошибки.

Annotation. This study is devoted to an urgent problem related to the preparation of bachelors for the state final certification. According to the "Federal Law on Education in the Russian Federation", the main form of checking the level of preparedness of graduates is the public defense of the final qualifying work, as well as passing the state exam. In our work, the subject of the study is the preparation of students for writing and defending the final qualifying work (hereinafter – the WRC). The WRC is a complex independent research work, in the course of which the student solves actual practical tasks related to the field of future professional activity. The work must be performed in accordance with the requirements established in a particular educational organization. The article presents the theoretical and practical aspect of the organization of the process of preparing bachelors to write a WRC on the example of the Institute of Physical Culture and Sports. The authors analyze the existing system of preparation at the university for writing graduation papers, which includes several directions. These are, first of all, propaedeutic work on academic subjects, research activities of students, pedagogical practice and work with a supervisor. The accompanying possibilities of preparing students for final certification within the framework of the educational process are considered. Based on a systematic approach, a problem analysis of typical errors encountered at various stages of the preparation of the WRC is presented. The results of a questionnaire survey to identify the difficulties of students in writing the WRC are presented. The members of the state attestation commission highlighted the errors encountered in the process of public defense. Possible ways aimed at optimizing the preparation process are proposed. Special attention is paid to the importance of work in the system of detecting text borrowings "Anti-Plagiarism". The article may be of interest to students of higher educational institutions, teachers, scientific supervisors, as well as to all persons whose sphere of interests includes writing and defending the WRC.

Keywords: educational process, students, final qualifying work, research, final certification, typical mistakes.

Введение. Завершающим этапом государственной итоговой аттестации является защита ВКР бакалавра. Целью подготовки ВКР выступает систематизация и углубление теоретических знаний и практических навыков, полученных в рамках учебного плана, закрепление навыков самостоятельной исследовательской работы. Работа должна свидетельствовать о степени готовности выпускника к будущей практической деятельности. Государственная

экзаменационная комиссия по результатам защиты ВКР решает вопрос о присвоении выпускнику соответствующей квалификации. ВКР позволяет оценить уровень сформированности компетенций, предусмотренных соответствующим ФГОС ВО, профессиональных знаний выпускника, его умений и навыков по осуществлению практической и / или научной деятельности [2].

Изложение основного материала статьи. Подготовка и защита ВКР является ежегодным организационным процессом, осуществляемым на основе стандартных, нормативно закреплённых структурных звеньев: определение темы ВКР, согласование с научным руководителем плана исследовательской работы, написания, подготовки сопутствующих документов, предварительной защиты, устранения замечаний, публичной защиты [3]. Однако, несмотря на системный характер данной формы ГИА, у преподавателей и студентов систематически возникают проблемы различного уровня: организационного, методического, методологического, научно-исследовательского и т.д. [4]. С целью минимизации возможных затруднений, нами были выделены типичные ошибки обучающихся, связанные с написанием ВКР, а также рассмотрены возможные варианты оптимизации этого процесса.

Для достижения цели исследования, нами был проведен анкетный опрос обучающихся – выпускников четвертого (один профиль подготовки) и пятого (два профиля подготовки) курсов Алтайского государственного педагогического университета Института физической культуры и спорта. Целью анкетирования стало выявление у студентов трудностей, связанных с написанием ВКР. В исследовании приняли участие 63 человека. Анкета включала вопросы, касающиеся сроков подготовки ВКР, трудностей, возникающих при подготовке, основных источников информирования и помощи при написании ВКР. Так, на основе анализа полученных ответов от респондентов нам удалось выяснить, что более половины студентов, а именно 62,3% приступают к процессу подготовки за 6 месяцев до установленных сроков защиты, поясняя свой ответ, недостаточностью времени для выполнения работы. Для 12,4% опрошенных процесс написания имел тенденцию «оттягивания» из-за страха «начать» и «выполнять исследование в неверном направлении». Основные трудности, возникающие у обучающихся в процессе подготовки ВКР были следующие:

- выбор актуального направления и формулировка темы исследования – 34,2%;
- сложности в определении и формулировке компонентов методологического аппарата (объект, предмет, гипотеза, задачи, методы исследования) – 84, 6%;
- проблемы в наполняемости параграфов работы и оформлении выводов по каждой главе исследования, а также заключения – 40, 9%;
- изложение материала в научном стиле – 52, 7%;
- выстраивание логики педагогического эксперимента – 74, 8%;
- выбор наиболее адекватных методов математической статистики – 56, 8%;
- оформление списка литературы в соответствии с установленным ГОСТом – 94, 6%;
- незнание содержания возможных вопросов в процессе публичной защиты – 100%;
- страх «не так» ответить на поставленные вопросы – 100%.

Анализ ответов свидетельствует о том, что наибольшее беспокойство у обучающихся вызывает часть процедуры публичной защиты, связанная с необходимостью отвечать на вопросы по проблеме исследования. Ответы студентов имели для нас очень важное значение. Это позволило, во-первых, выявить недостатки и пробелы системной работы со стороны организации учебного процесса, а во-вторых, предоставляет возможность выстроить работу, в максимальной степени, учитывающей данные трудности и осуществить данные деятельности по их нивелированию.

Для того, чтобы владеть целостной картиной «проблемного поля» по исследуемой теме, на основе системного анализа нами были выявлены типичные ошибки подготовленных к защите текстов выпускных квалификационных работ. С этой целью нами было проанализировано 62 заключения рецензентов на выполненные работы. Рецензии были подготовлены преподавателями Алтайского государственного педагогического университета, имеющими степень доктора и кандидата педагогических наук, а также представителями организаций общего, среднего и высшего образования, сотрудниками и руководителями спортивных организаций Алтайского края. В анализируемых текстах рецензий мы делали акцент на выявленных недочетах и замечаниях. Обобщив и систематизировав результаты мы выявили следующие группы типичных ошибок:

- ошибки технического плана: наличие орфографических, стилистических ошибок, отсутствие или лишние пробелы, несоблюдение правил пунктуации;
- несоблюдение формальных параметров написания текста работы: объем работы, неверные поля, абзацные отступы не соответствуют заявленным требованиям, не соблюден интервал, отсутствие единообразия в использовании шрифта, отождествление «тире» и «дефис», непропорциональное соотношение размеров параграфов (когда, например, один параграф достигает 10 страниц, а другой 2) и др.;
- неточности в литературном оформлении: оформление списка литературы не в соответствии с ГОСТом, неверно оформленные ссылки и сноски, наличие ссылок на литературные источники, отсутствующие в списке литературы, недостаточное количество источников, изданных за последние 5 лет и др.;
- ошибки на уровне выбора и формулировки темы исследования: несоответствие обще установленным требованиям: соответствие направлению профессиональной подготовки, актуальность, научная новизна, практическая значимость, правильность формулировки, наличие проблемности и др.;
- несогласованность компонентов методологического аппарата (рассогласованность между компонентами, а также с общим содержанием работы);
- ошибки в изложении основного материала: реферативный характер изложения, отсутствие логики в изложении, выводы по главам не отражают содержание представленное в главах, неубедительные аргументы в подтверждении актуальности исследования и др.;

Кроме того, на основе метода прямого наблюдения, а также отзывов членов государственной экзаменационной комиссии, были обобщены основные ошибки, неточности, затруднения студентов на этапе публичной защиты ВКР. Основные 2 группы трудностей следующие:

Первая группа связана с излагаемым докладом:

- несоответствие доклада выступлению установленному временному регламенту (чаще всего увеличение времени зачитывания доклада);
- представленный доклад не отражает сути выполненного исследования (нерациональное сочетание теоретического анализа и результатов опытно-экспериментальной работы);
- некачественная подготовка доклада (низкий уровень владения навыками публичной речи, нечеткость произношения, неправильное произношение слов (средства, ложат, тренерА и др.) монотонное чтение и пр.).

Вторая группа ошибок связана ответами на вопросы, задаваемыми членами аттестационной комиссии:

– попытка ответить на задаваемый вопрос, не дослушав его до конца, тем самым с одной стороны проявив неуважение к члену комиссии, а также невозможность услышать вопрос целиком, который зачастую может включать несколько подпунктов;

– краткий, однозначный ответ защищающегося, не представляющий возможности оценить компетентность и уровень владения материалом исследователя: «Да», «Нет», «Возможно», «Мы не согласны» и др.;

– неверный ответ;

– вступление в спор при обсуждении дискуссионных моментов исследования, без предоставления убедительных аргументов, показывающих свою научную позицию.

На основе обобщения трех направлений исследования: опроса студентов, оценки замечаний, указанных в рецензиях на выпускные квалификационные работы, а также выделенных ошибок при проведении публичной защиты нами были выделены направления деятельности по подготовке, написанию ВКР, а также публичной защиты. На наш взгляд работа должна носить системный характер и начинаться с первого курса.

Первое направление связано с ведением дисциплины, целью которой является формирование научно-исследовательских компетенций у обучающихся. В ряде вузов данная дисциплина реализуется и имеет различные наименования: «Основы научно-методической деятельности», «Научно-исследовательская работа», «Организация научно-исследовательской работы студентов» и др. (данная дисциплина является обязательной в рамках реализации основных образовательных программ). Контрольными заданиями при освоении этой дисциплины должны выступать такие виды деятельности, которые бы максимально соответствовали структурным компонентам выпускной квалификационной работы, например:

– на основе предложенной проблемы разработать компоненты методологической аппарата и предложить возможные варианты формулировки темы (не менее трех);

– составить список литературы в соответствии с ГОСТ по определенной теме, при этом указать соотношение видов изданий, а также год издания. Кроме того, сопроводив выполнение данного задания необходимостью публичной защиты перед аминотруппами с обоснованием целесообразности включения каждого источника в список и оценки его значимости в изучаемой теме;

– при знакомстве с признаками научного стиля изложения, можно предложить задание, когда студентам необходимо любой текст написанный в публицистическом, официально-деловом, художественном, разговорном стиле преобразовать и записать в научном стиле. Список подобных заданий может быть весьма разнообразным. Основная их цель – развитие и совершенствование научно-исследовательских компетенций. В данном направлении предоставляется возможным обучение студентов работы в системе обнаружения текстовых заимствований «Антиплагиат», тщательно анализируя значимость данной работы. После проверки и получения соответствующих результатов соотношения оригинального текста и заимствованного, студентам можно предложить повысить оригинальность за счет различных вариаций изложения.

Второе направление необходимо реализовывать через научно-исследовательскую работу студентов как отдельного вида деятельности. Форма организации может быть различная: научный кружок, научное общество, студенческий научный клуб, научный альянс и т.д. [1]. Основная цель подобной организации – привлечение обучающихся к научно-исследовательской деятельности, содействие в определении научного направления, организация научных заседаний, обсуждение научных докладов, участие в студенческих и иных конференциях, стимулирование к публикационной активности студентов и т.п.

Третье направление – производственная практика, которая должна включать задания по осуществлению научно-исследовательской деятельности. В рамках выполнения заданий практики осуществляется закрепление и углубление теоретических знаний обучающихся, происходит формирование и совершенствование студентами практических навыков и компетенций в сфере будущей профессиональной деятельности. Обучающиеся могут самостоятельно определять проблемные ситуации, намечать пути их устранения, выстраивать научные гипотезы, тем самым видя проблемное поле для перспективных научных изысканий. В связи с этим в блок заданий по практике должны входить задания, направленные на изучение различных аспектов теоретического и практического исследования.

Четвертое направление предполагает закрепление научно-исследовательских компетенций на учебных предметах. Для этого в рамках освоения дисциплины необходимо предлагать задания частично-поискового, исследовательского и творческого характера. Кроме того, максимально использовать устные формы контроля, для совершенствования навыков публичного выступления и обогащения опыта работы с аудиторией.

Пятое направление. При обучении на завершающем курсе деятельность студента по подготовке и написанию ВКР должна быть четко регламентирована со стороны научного руководителя. Для этого необходимо разработать индивидуальную дорожную карту для каждого студента с указанием конкретных сроков и заданий. Это будет способствовать более осознанному и ответственному выполнению работы обучающимися.

Шестое направление – информационно-методическое обеспечение, проявляющееся в регулярном обновлении требований к оформлению исследовательских работ. На наш взгляд, помимо информирования на сайте организации, у студентов должна быть в наличии печатная версия «Методические указания по выполнению и защите выпускной квалификационной работы».

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что подготовка бакалавров к государственной итоговой аттестации в форме защиты выпускной квалификационной работы требует системного подхода к организации и должна начинаться с первого курса.

Литература:

1. Вакджира, М.Б. Организация научно-исследовательской деятельности студентов / М.Б. Вакджира // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3(34). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-studentov/viewer> (дата обращения 15.02.2022).

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации // Российская газета. – № 303. – 2012 от 31 декабря.

3. Положение о выпускных квалификационных работах обучающихся по программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры <https://www.altspu.ru/upload/iblock/eb0/Prilozhenie-3-o-vypusknikh-kvalifikatsionnykh-rabotakh-obuchayushchikhsya-po-programmam-vysshego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения 19.02.2022).

4. Чермит, К.Д., Типичные ошибки студентов при выполнении выпускных квалификационных работ и пути их преодоления / К.Д. Чермит, А.Г. Заболотный // Теория и методика профессионального образования. – № 1. – 2017. – С. 41-45.

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Иконников Александр Иванович
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ОБУЧЕНИЕ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ (ПРОЦЕСС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧАСТИ И ЦЕЛОГО ИЛИ СТРАННАЯ МЕРЕОЛОГИЯ)

Аннотация. Статья посвящена поиску композиционных концепций при обучении современному искусству студентов творческих вузов. В статье утверждается, что одного только содержания недостаточно при создании композиции, художественным теоретикам и практикам необходимо усовершенствовать свою способность резонанса в отношении нечеловеческих акторов и режимов аттракции. Автор отмечает необходимость рассмотрения данной проблемы как составляющей профессиональной деятельности будущего художника-педагога. Соответственно, автор считает, что запланированная цель в развитии системы обучения современной композиции может быть достигнута только при нахождении современной композиционной концепции.

Ключевые слова: обучение, композиционные концепции, художественные практики, мереология, современное искусство, объектно-ориентированное онтология.

Annotation. The article is devoted to the search for compositional concepts when teaching modern art to students of creative universities. The article argues that content alone is not enough when creating a composition, artistic theorists and practitioners need to improve their resonance ability in relation to non-human actors and attraction regimes. The author notes the need to consider this problem as a component of the professional activities of the future artist-teacher. Accordingly, the author believes that the planned goal in the development of the training system of modern composition can be achieved only when a modern compositional concept is found.

Key words: training, compositional concepts, artistic practices, mereology, contemporary art, object-oriented ontology.

Введение. Выполняя современные художественные композиции, студенты часто не задумываются о самой композиционной стороне вопроса. Часто можно видеть, что сам процесс создания композиции идет по сложившемуся образцу. Выражая окружающую реальность, студенты передают видимую сторону окружающего мира, ее тонкую пленку реальности, а глубинный, таинственный, вулканический, виртуальный мир реальности остается не видимым, не познанным. Данный виртуальный мир находится за рамками маркированного поля. Учебный процесс обучения композиции превращается в заучивание известных примеров и классических художественных образцов. Поэтому часто работы начинающих учеников носят ученический, поверхностный характер и соответственно они скатываются к формализму.

Разработка научно-теоретических основ методики обучения современным объектно-ориентированным композициям студентов творческих вузов, требует серьезного художественного, философского, научного осмысления. Современное объектно-ориентированное искусство невозможно понять в рамках классической философии. И поэтому необходимо обратиться к различным философским и художественным концепциям прошлого и настоящего. Мы предлагаем для понимания основных тенденций современного искусства остановиться на концепциях объектно-ориентированной философии (онтологии), спекулятивной философии: Алена Бадью, Г. Хармана и Л. Брайанта.

Изложение основного материала статьи. Важным шагом в разработке проблем обучения современному объектно-ориентированному искусству стали принципы, сформулированные Клодом Леви-Строссом [4]. По его мнению, необходимо тщательно продумать вопросы мереологии, или взаимоотношения между частями и целым. В особенности это актуально для педагогической, художественной и эстетической мысли, испытавшей глубокое влияние структурализма [5]. В своей сфокусированности на социальной структуре как на тотализирующей реляционной (зависимой) системе, не предполагающей существования чего-либо внешнего, структурализм спровоцировал кризис общественной и политической мысли, поставив вопросы о том, как возможны какие-либо агентности и социальные изменения [1, С. 212]. В некотором роде этот кризис можно усмотреть и в академической школе XIX века. Классическая художественная композиция часто строится, конструируется поверхностными качествами объектов, их отношениями между цветовыми тональными планами, а глубинный, виртуальный мир объектов остается в не рамок исследований.

В настоящее время художественная структура композиции стала все чаще рассматриваться как вуаль, скрывающая бесконечное множество, kloкочущее под ее покровом без всякого порядка и единства. Развивая онтологию, основанную на теории множеств Цермело-Френкеля, А. Бадью выдвигает нечто вроде диалектической онтологии, распростертой между тем, что он называет неконсистентными и консистентными множествами. Неконсистентные множества могут рассматриваться как своего рода хаос, поскольку они суть чистые множества, не содержащие какой-либо структуры или индивидуализирующих сущностей. Такими множествами конституируется бытие как таковое, или бытие само по себе. Консистентные множества, напротив, суть структурированные и унифицированные ситуации. Консистентные множества формируются из неконсистентных посредством операции, которую А. Бадью обозначает как «счет-за-одно», и – в силу того, что их основанием служат неконсистентные множества, – всегда преследуются хаосом, kloкочущим прямо под поверхностью. Будучи таковыми, любое консистентное множество есть только контингентная (произвольная, случайная) организация некоторой ситуации [3, С. 15]. Поэтому, согласно философу, любая художественная композиция должна быть создана произвольно, случайно, а не быть определенной композиционной схемой.

Следует также обратить внимание студентов при обучении объектно-ориентированному искусству и на то, что мысль А. Бадью предоставляет онтологическое основание для такой возможности быть иным. Например, иная может быть художественная композиция, а не только выполненная по правилам учебника или сложившейся традиции. Во многих отношениях данный вывод оказывается заранее включенным в теорию множеств. В рамках теории множеств последние определяются своим экстенционалом, или числом элементов, принадлежащих множеству. Здесь мы можем провести различие между множествами типом, основанное на том, определяется ли членство в некоторой совокупности экстенционально (то есть принадлежащими ей частями) или же интенционально (некоторым общим свойством этих элементов).

Например, совокупность всех (геометрических фигур в абстрактной композиции) есть такая совокупность, которая определяется интенционально, поскольку участие в ней является функцией всех принадлежащих данной совокупности элементов, разделяющих общую характеристику или множество характеристик. В противоположность типам множества суть совокупности, определяемые исключительно в терминах своих членов, так что нет необходимости, чтобы эти элементы имели общую характеристику. Также не обязательно, чтобы элементы множества были унифицированы каким-либо образом (например, только геометрическим).

Поиск путей совершенствования системы обучения художественной композиции привел нас к выводу о том, что поскольку множества определяются экстенционально (расширение), множество (x, y, z) эквивалентно множеству (y, z, x) . Словом, элементы множества нереляционны (независимы, несвязаны). Это тело связанной информации, сохраняемой в двухмерных таблицах. Связь между таблицами может находить свое отражение в структуре данных, а может только подразумеваться, то есть присутствовать на (неформализованном уровне), то есть множества не определяются отношениями между своими элементами [1, С. 216].

Дело здесь в том, что если художественные структуры представляют собой множества, то нет никакого единого способа их организации и возможны другие многообразные формы художественной организации. Примером может быть современная художественная композиция, в которой имеется множество разнообразных, не связанных элементов. Эти элементы композиции представлены в виде объектов расположенными в витрине исторического музея. Другой пример, объекты не сделаны «из» какой-либо отдельной вещи. «Квантовая теория требует, чтобы мы навсегда отказались от идеи, что электрон или какое-нибудь другое материальное образование, обладает какими-то внутренними свойствами. Наоборот, нужно считать, что каждый объект представляет собой нечто, обладающее не полностью определенными возможностями, которые проявляются при взаимодействии объекта с соответствующей системой» [7, С. 170]. Подобное размышление приближается к хармановскому образу изъятости объектов как подземных существ» [8, С. 129-133]. Таким образом, «нечто более глубокое», из чего разворачивается электрон, само также является изъятым.

Если объекты не обладают скрытой Сущностью, то они должны быть пространственно внешними по отношению друг к другу, как детали машины. Такой взгляд узаконивает инструментализацию, сводящую одни объекты к другим. При этом объекты соотносились бы внешним образом. Например, работы постимпрессионистов представляют собой «картографию», «диаграмму» изображенного пейзажа здесь и сейчас. Философы считают, что мы не способны предвидеть будущее состояние реальности даже теоретически, поскольку не можем предсказать положение каждой частицы.

Первоначально эти вопросы теории множеств могут показаться далекими от вопросов художественной практики. Однако, если верно, что бытие является «теоретико-множественным», а также что на своем наиболее фундаментальном уровне бытие состоит из неконсистентных, а не из консистентных множеств, то отсюда следует, что социальная структура (художественная композиция) является контингентной (случайной) именно в том смысле, что отношения между элементами могут быть и иными.

Исходя из предыдущего, это можно представить двумя способами. С одной стороны, поскольку множества определены экстенционально и не предполагают никаких отношений упорядочивания между своими элементами, то отсюда следует, что между элементами нет никакого необходимого отношения. Отношения здесь являются внешними для терминов. Более того, аналогичное заключение можно сделать, исходя из аксиомы множества подмножеств. Аксиома множества подмножеств (или аксиома булеана) позволяет нам взять все возможные подмножества данного множества, сформировав при этом новое множество (булеан), состоящее из совокупности этих подмножеств.

Следует также подчеркнуть, что реальная ценность аксиомы множества подмножеств на уровне идеологической критики выражается в том, что она показывает, каким образом социальные группы, художественные композиции оказываются контингентными и способными быть иными, будучи по-разному сгруппированными. В результате А. Бадью предоставляет онтологическое «основание» для демонстрации контингентности (случайности) композиционных отношений, акцентируя внимание на том, каким образом они всегда могут быть структурированы иначе. Например, композиция может быть структурирована из одних и тех же элементов множество раз по-разному. Это будут уже разные композиции, разные мелодии.

По мнению А. Бадью структуралисты утверждали, что все отношения являются строго внутренними для своих элементов, так что нельзя было сказать, что элементы обладают каким-либо существованием вне своих отношений. Посредством онтологии неконсистентных множественностей и в сочетании с учетом экстернатности отношений А. Бадью может показать, что хотя элементы действительно вступают во временные отношения друг с другом, такие отношения все же всегда и везде остаются необходимо контингентными, случайными и могут быть иными [3, С. 76]. По существу, философ значительно расширяет возможности нашей способности мыслить изменения в социальной и художественной сфере.

Принципиальное значение для обучения студентов объектно-ориентированному искусству имеют размышления философов по поводу взаимоотношений между множествами и подмножествами по своему характеру являются насквозь мереологическими (объекты, состоящие из частей не существуют). Делая утверждения об экстенциональном (протяжение, пространство, распространение) составе множеств (частях), А. Бадью акцентирует способ, каким части множества одновременно сохраняются в качестве самостоятельно существующих объектов, в то же самое время являясь частями более крупных объектов, а именно множеств, из которых они извлекаются [3, С. 36]. Примером может быть атональная музыка или современная атональная живопись, современная художественная практика.

Особенно интересно здесь, применительно к художественным практикам и объектно-ориентированному искусству, что части не детерминируются своим отношениями с другими элементами множества, но остаются самостоятельными объектами, которые можно отделить от их членства в множестве. Объектно-ориентированная онтология и онтикология в лице Грэма Хармана утверждает, что все объекты таковы, что существуют объекты, завернутые в эти объекты, а последние сами завернуты в другие объекты и т.д., так что мы можем рассматривать объекты одновременно и как отношения между объектами, и как самостоятельные дискретные единицы [6, С. 109]. А. Бадью и Л. Брайант утверждают, что все множества являются бесконечными в том смысле, что они бесконечно разложимы. Таково измерение неконсистентных множеств, довлеющее над любым консистентным множеством.

Разработка теоретических основ методики обучения объектно-ориентированному искусству требует учета того, что Леви Р. Брайант называет «странной мереологией» онтикологии и объектно-ориентированной философии. Мереология – это ветвь математики, онтологии и логики, которая изучает взаимоотношения между частями и целым. Исследования в рамках мереологии комплексны и формализованы, однако онтикология и объектно-ориентированная философия связаны с конкретным мереологическим отношением, а именно таким отношением между объектами, при котором объект одновременно является частью другого объекта и самостоятельным независимым объектом. Для понимания того, почему эта мереология является странной мереологией, мы должны напомнить, что, согласно Грэму Харману, все объекты являются автономными, или независимыми друг от друга. Объекты могут вступать в экзотические отношения друг с другом, однако своими отношениями они не конституируются. Следовательно, странность такой мереологии заключается в том, что подмножества какого-либо множества, меньшие объекты, составляющие большие объекты, в то же время с необходимостью являются условиями для этого большего объекта, будучи при этом независимыми от него. Равным образом больший объект, состоящий из этих меньших объектов, сам является независимым от этих меньших объектов [1, С. 218].

При создании программ по обучению объектно-ориентированному искусству необходимо учитывать, что объекты – это не просто агрегаты других объектов, они обладают собственной нередуцируемой внутренней структурой. Однако важно

отметить, что интенционализм, отстаиваемый онтикологией и объектно-ориентированной философией, – это не интенционализм, который вращается вокруг предиката (субъект), разделяемого совокупностью объектов, но скорее такой интенционализм, который касается отношений, составляющих внутренние отношения одного объекта, одной композиции.

В процессе обучения объектно-ориентированному искусству важно обратить внимание учащихся на то, что внутренние отношения суть такие отношения, которые структурируют внутреннее бытие объекта и соответствуют тому, что Л. Брайант называл «эндоотношениями». В противоположность им внешние отношения суть такие отношения, в которых объект вступает с другим объектом и которые мы ранее обозначили как «экзоотношения». Внешние отношения являются внешними объектам в том смысле, что объекты не конституируются экзоотношениями и могут быть отделены от них. Внутренние отношения, напротив, суть такие отношения, которые конституируют внутреннее бытие объекта, его внутреннюю структуру, и следовательно, сущность данного объекта, художественной композиции.

Тогда как А. Бадью считает, что множества, или объекты, обладают только внешними отношениями между элементами, составляющими множество, – например, (x, y, z) эквивалентно (y, z, x), – онтикология и объектно-ориентированная философия в лице Г. Хармана, Л. Брайанта, К. Мейясу настаивают, что объекты содержат внутренние отношения – такие, что их элементы не могут быть соотнесены каким-либо из прежних способов [2].

Поиск путей совершенствования системы обучения современной композиции привел нас к выводу о том, что объектно-ориентированная онтология начинается с предпосылки, что мир состоит из отдельных сущностей, или единиц, каждая из которых обладает своей внутренней структурой, или набором эндоотношений. Объекты более крупного масштаба могут возникать из менее масштабных объектов и что крупномасштабные объекты состоят из меньших объектов. Схожим образом крупномасштабные объекты могут раскалываться на множество других независимых объектов при определенных условиях. Таким образом, хотя онтикология настаивает на существовании упорядочивающих внутренних отношений, или эндоотношений, между элементами внутри объекта, она также утверждает, что крупномасштабные объекты содержат в себе автономные объекты меньшего масштаба. В связи с этим субстанциональность субстанции (создание современной композиции) конституируется не составляющими ее частями, но организацией – внутренними отношениями, или эндоотношениями, управляющими организацией этих частей [1, С. 220].

Разработка теоретических основ методики обучения объектно-ориентированной композиции требует учета того, что все объекты представляют собой скопления. Каждый объект населен другими объектами, поддержкой которых он заручается, дабы длиться свое существование. Следовательно, мы должны избегать сведения объектов к тому, как включаются в себя другими объектами, именно по той причине, что включенные объекты сами по себе всегда остаются объектами автономными. Выразить это иначе можно сказав, что между частями и целым нет никакой гармонии и тождества. Части – это не части для целого, а целое – не целое для частей. Напротив, перед нами отношения независимости, когда части и целое (будучи таковыми) тем не менее остаются автономными и отличными друг от друга. Примером может служить современное объектно-ориентированное искусство.

Педагогическая практика показывает, что взаимоотношение между множествами и подмножествами, или более крупномасштабными объектами и объектами меньшего масштаба, представляет собой единство, в котором подмножества обеспечивают постоянные возмущения множеств, а множества приводят в возмущенное состояние подмножества. Любой объект, композиция – это оперативно закрытый объект, относящийся к подмножествам, из которых он состоит, или к множествам, в которые он входит, исключительно в терминах своей внутренней организации. Подмножества и множества «заинтересованы» друг в друге только с точки зрения возмущений, которые они производят друг в друге в связи со своими аутопоэтическими процессами.

Выводы. Подводя итоги можно сделать вывод о том, что эффективности обучения современным художественным композициям студентов творческих вузов способствуют следующие факторы:

- установка учащихся на использование межпредметных связей и как итог: выход студентов на новый интеллектуальный уровень;
- нацеленность студентов на расширение маркированного поля окружающей реальности;
- обострить до предела чувственное восприятие зрителя (активизировать исследования изолированного объекта, его тайн и глубин);
- учет того, что художественная композиция конституируется не составляющими ее частями, но организацией – внутренними отношениями, или эндоотношениями, управляющими организацией этих частей.
- настроенность студентов на то, что между частями и целым нет никакой гармонии и тождества. Части – это не части для целого, а целое – не целое для частей. Напротив, перед нами отношения независимости, когда части и целое (будучи таковыми) тем не менее остаются автономными и отличными друг от друга.

Итак, использование современных исследований, технологий и методик в учебном процессе позволяет развить творческие способности у студентов при создании современной объектно-ориентированной композиции и выйти на новый художественный уровень передачи реальности.

Литература:

1. Брайант, Леви Р. Демократия объектов / Л.Р. Брайант. – Пермь: Гиле Пресс, 2019. – 320 с.
2. Бадью, Ален. Малое руководство по инэстетике / Ален Бадью. – СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2014. – 156 с.
3. Бадью, Ален. Философия и событие / Ален Бадью. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2013. – 192 с.
4. Леви-Строс, К. Печальные тропинки / К. Леви-Строс. – М.: 1994. – 466 с.
5. Леви-Строс, К. Первобытное мышление. – М.: Республика, 1994. – 384 с.
6. Харман, Г. Четвероякий объект: метафизика вещей после Хайдеггера / Г. Харман. – Пермь: Гиле Пресс, 2015. – 147 с.
7. David Bohm, Wholeness and the Implicate Order (London: Routledge, 2008), p. 219.
8. Harman G. «Tool-Being: Heidegger and the Metaphysics of Objects». – Chicago: Open Court, 2002.

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики Илькевич Борис Владимирович
Гжелский государственный университет (пос. Электроизолатор);
аспирант кафедры психологии и педагогики Тимофеева Мария Юрьевна
Гжелский государственный университет (пос. Электроизолатор)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия развития мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей, обучающихся в колледже. Выделены четыре группы условий: условия целеполагания процесса обучения иностранному языку; условия, относящиеся к проектированию и реализации учебного материала; условия, определяющие проектирование и реализацию методов, средств и форм обучения; условия, определяющие преимущественное развитие внутренних (познавательных) мотивов учения. Описан процесс целеполагания иноязычной подготовки, выделен ряд современных методов, а также форм и средств обучения, способствующих повышению мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка. Особое внимание уделено педагогическим условиям, обеспечивающим развитие внутренней (познавательной) мотивации. Статья может быть полезна преподавателям колледжей, вузов, а также учителям школ.

Ключевые слова: мотивация учения, иноязычная подготовка, изучение иностранного языка в колледже, педагогические условия формирования мотивации учения.

Annotation. The article discusses the pedagogical conditions for the development of motivation to learn a foreign language among students of non-linguistic specialties studying in college. Four groups of conditions are identified: conditions for the goal-setting process of teaching a foreign language; conditions related to the design and implementation of educational material; conditions determining the design and implementation of methods, means and forms of teaching; conditions determining the predominant development of internal (cognitive) motives of teaching. The process of goal-setting of foreign language training is described, a number of modern methods, as well as forms and means of teaching that contribute to increasing the motivation of students of non-linguistic specialties to study a foreign language are highlighted. Special attention is paid to the pedagogical conditions that ensure the development of internal (cognitive) motivation. The article may be useful for teachers of colleges, universities, as well as school teachers.

Key words: teaching motivation, foreign language training, learning a foreign language in college, pedagogical conditions for the formation of teaching motivation.

Введение. Знание иностранного языка позволяет значительно повысить конкурентоспособность специалиста на современном рынке труда. Студенты колледжа осознают этот факт, однако не проявляют особого интереса к иноязычной подготовке в силу ряда причин, главной из которых является трудность учения.

В связи с этим перед преподавательским составом стоит актуальная задача формирования мотивации к изучению иностранного языка [1; 2].

Изложение основного материала статьи. Формирование мотивации учения в соответствии с концепцией Ю.К. Бабанского является самостоятельной педагогической задачей. В то же время, формирование и развитие мотивации осуществляется в рамках реального процесса обучения и является его составной частью. Любой дидактический (и в целом, педагогический) процесс включает следующие основные компоненты: цели обучения, содержание, методы, средства и формы обучения.

При формировании мотивации учения иностранного языка все указанные компоненты должны быть подчинены, в том числе, решению данной задачи. В связи с этим, педагогические условия, обуславливающие формирование и развитие мотивации к иноязычной подготовке, можно разделить на четыре группы:

- 1) педагогические условия целеполагания процесса обучения иностранному языку студентов колледжа;
- 2) педагогические условия, относящиеся к проектированию и реализации учебного материала;
- 3) педагогические условия, определяющие проектирование и реализацию методов, средств и форм обучения;
- 4) педагогические условия, определяющие преимущественное развитие внутренних (познавательных) мотивов учения.

К педагогическим условиям первой группы можно отнести следующее. При формулировании целей изучения дисциплины и целей занятия педагогу следует учитывать, что каждое занятие должно быть направлено на формирование процессуальной стороны мотивации, а их совокупность (этап учебного процесса) – на дискретно-качественное изменение мотивационной сферы будущего специалиста. Конкретизация целей занятия проводится исходя из мотивационной основы учебной деятельности [3].

К целям занятия, обеспечивающим высокую мотивацию иноязычной подготовки, можно отнести следующие цели: добиться состояния непроизвольного (произвольного) внимания, приводить занимательные лингвистические примеры, парадоксальные факты; сообщить интересующую информацию об изучаемом языке, иноязычной культуре; вызвать у студентов удивление необычной формой преподнесения материала; вовлечь обучаемых в спор или дискуссию; обратить внимание на излагаемый материал с помощью эмоциональной речи; привлечь студентов к оценочной и самооценочной деятельности; актуализировать профессиональные и общеобразовательные мотивы учения путем анализа профессиональных и жизненных ситуаций, подтверждающих востребованность получаемых иноязычных знаний; связать общеобразовательный, общекультурный, общеразвивающий и профессиональный аспекты изучаемого материала; актуализировать необходимые потребностно-мотивационные состояния (заинтересованность в выполнении задания, стремление хорошо учиться, ответственное отношение к делу, осознание необходимости получаемых знаний для будущей работы); разъяснять государственную, общественную и личную значимость изучения иностранного языка; укрепить умение обучающегося учиться, обеспечивая усвоение всех видов иноязычных знаний; предоставить возможность действовать самостоятельно, включаться в коллективные формы работы и др.

При формулировании педагогических условий второй группы учитывается, что положительное влияние на развитие мотивации оказывает лишь тот учебный материал, который соответствует запросам студента, возрастным, личным и профессиональным интересам. Студент должен понимать, что он изучает и зачем. К педагогическим условиям второй группы можно отнести выполнение следующих требований:

– подбор материала для обучения иностранному языку в среднем профессиональном образовании следует проводить с учетом специальности, по которой обучаются студенты;

- с одержание обучения должно иметь практическую и профессиональную направленность;
- материал должен быть насыщен фактами, встречающимися в ведущих сферах профессионального общения;
- должны соблюдаться разнообразие стилей общения;
- учебный материал должен иметь содержательную и формальную целостность;
- содержание материала должно быть актуальным, иметь личностную и практическую значимость и способствовать решению необходимых в профессиональной сфере коммуникативных задач;
- должны изучаться различные варианты ситуаций, которые могут возникнуть в бытовой, профессиональной и деловой сфере, способствующие реализации возможностей для профессионального и делового общения с представителями других стран.

Необходимо помнить, что отобранное в контексте будущей профессиональной деятельности содержание обучения способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка и эффективности обучения в целом.

О педагогических условиях, определяющих проектирование и реализацию методов, средств и форм обучения (третья группа условий) можно сказать следующее. Известно, что все компоненты обучения оказывают влияние на формирование мотивации. Они дают возможность преподавателям побуждать студентов к такой деятельности, которая вызывает познавательную активность, формирует потребность в овладении иноязычными знаниями и умениями. Методы, а также формы и средства обучения, позволяют показать значимость учебного материала для профессиональной деятельности и общего развития личности. Но, несмотря на то, что все компоненты обучения обладают мотивирующей функцией, степень выраженности ее разная. Из всего многообразия методов, средств и форм обучения преподаватель должен выбрать те, которые обеспечивают максимальное развитие мотивов учения иностранного языка. При этом следует учитывать, что проектирование компонентов процесса обучения предусматривает соответствие форм и средств обучения выбранным методам.

Анализ педагогической литературы [5; 6; 7; 8 и др.], касающейся вопросов преподавания иностранного языка, позволил выделить ряд современных методов, а также форм и средств обучения, способствующих повышению мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка. Данные компоненты обучения представлены в табл. 1.

Таблица 1

Методы, формы и средства обучения, способствующие повышению мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка

Компоненты	Требования к компонентам	Примеры
Средства обучения	<ul style="list-style-type: none"> – использование цифровых образовательных ресурсов; – выбор оптимального уровня сложности языка учебного сообщения; – управление с помощью учебно-технических средств вниманием студентов, обеспечение оперативной обратной связи; – гибкость и мобильность обучения; – интегральность и наглядность представления знаний; – обеспечение высокой степени интерактивности обучения; – обеспечение психологического комфорта путем индивидуализации обучения [7; 8]. 	<ul style="list-style-type: none"> – электронные образовательные ресурсы: электронные библиотеки и электронно-библиотечные системы; – интернет технологии: интернет-тренажеры, образовательные Интернет-ресурсы; – ИКТ: электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), компьютерные и мультимедийные технологии.
Формы обучения	<ul style="list-style-type: none"> – организация учебной и квазипрофессиональной деятельности; – коммуникативный и деятельностный характер; – новые формы самостоятельной работы (краткосрочные: рефераты, эссе и др., долгосрочные: курсовые работы, отчеты и др., научные творческие работы: дипломные, исследовательские и др.); – организация субъект-субъектных отношений; – самостоятельное активное и целенаправленное изучение иностранного языка, организуемое преподавателем на основе формирования мотивации учения, является основной и ведущей формой учебной деятельности. 	<p>Организационные формы обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> -самостоятельная работа - аудиторные практические занятия и семинары; - практические и семинарские занятия с применением дистанционных образовательных технологий <p>Формы обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - парная - индивидуальная - групповая
Методы обучения	<ul style="list-style-type: none"> – обучение технике учения иностранного языка; – использование гуманитарного аспекта творчества; – учет индивидуальных особенностей студентов; – повышение качества и количества знаний; – дифференцированная стимуляция при достижении результата; – активизация работы каждого студента группы, независимо от степени владения языком; – проблемное и контекстное обучение. 	<ul style="list-style-type: none"> -подготовка презентаций - метод проектов - кейс-метод - ролевые игры - деловые игры - SWOT-анализ - дискуссии

Использование всех вышеперечисленных компонентов обучения позволяет, наряду с формированием профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности, на процессуальном уровне особое внимание уделять повышению мотивации студентов к изучению иностранных языков и использованию их в своей будущей профессиональной деятельности. При этом выбор методов развития мотивации необходимо осуществлять с учетом возрастных и психологических особенностей студентов.

Повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка осуществляется, прежде всего, за счет привлечения студентов к исследовательской и творческой деятельности, а так же предоставления возможности общения с представителями иной культуры.

Общеизвестно, что в первую очередь целесообразно развивать внутреннюю (познавательную) мотивацию учения, поскольку внешняя (социальная мотивация) менее стойкая, в большей степени зависит от ситуационных обстоятельств.

Именно этим обстоятельством объясняется необходимость соблюдения педагогические условия, определяющих преимущественное развитие внутренних (познавательных) мотивов учения (четвертая группа условий).

Познавательная мотивация будет развиваться успешно и преваляировать над внешней, если будут соблюдаться следующие педагогические условия. Содержание занятия должно учитывать предшествующую иноязычную подготовку, состояние «идеальных» средств обучения, а также уровень развития мотивационной сферы студентов, ее структуру, степень выраженности внутренних и внешних мотивов учения [4].

Чрезмерная опека преподавателя уменьшает удовлетворенность от иноязычной деятельности в широком смысле слова, превращает ее в обязанность, тяжкий труд. Необходимо предоставлять студентам возможность самостоятельного выбора задания, не допуская при этом отклонения от программы дисциплины и темы занятия. Выбор студента не должен комментироваться преподавателем, что обеспечивает исключение социальной мотивации изучения иностранного языка. Однако нужно помнить, что современная парадигма образования не допускает вседозволенности, требует обеспечить руководящую роль преподавателя в атмосфере «познавательной свободы» обучаемого.

Уменьшение значимости внешних мотивов учебной деятельности не должно исключать оценки результатов работы студента. Оценка должна быть объективной, она не может основываться на межличностных, эмоциональных отношениях. Преподавателю не следует «увлекаться» как поощрениями, так и порицаниями студентов. В ходе учебного процесса нужно обеспечить переход от оценки к самооценке знаний иностранного языка. Такой подход обеспечит высокую внутреннюю мотивацию учения, высокую профессиональную культуру.

Необходимо широко применять групповые, коллективные формы обучения. Благодаря их использованию осуществляется взаимодействие между всеми участниками образовательной деятельности.

Несомненным достоинством сотрудничества является возможность совершенствовать необходимые коммуникативные навыки в процессе межличностного общения на занятиях, что позволяет доводить их до автоматизма.

Учебный процесс даст высокие положительные результаты только в том случае, если каждый студент будет ощущать себя его полноправным участником. Преподаватель же должен играть роль партнера, стимулирующего творческое взаимодействие членов коллектива, способствующее установлению доброжелательных взаимоотношений в группе. Тем самым созданная на занятиях эмоциональная среда обеспечивает снятие у студентов языкового барьера, способствует эффективному усвоению предмета.

Выводы. Общество и народное хозяйство страны испытывают необходимость в высококвалифицированных специалистах, которые обладают высоким уровнем компетентности. В ее основе лежит, в том числе, высокая мотивация учения иностранного языка, желание работать в иноязычной среде. В ходе проведенного исследования сформулированы педагогические условия повышения мотивации студентов неязыковых специальностей колледжа к изучению иностранного языка. Справедливость сформулированных условий была подтверждена в ходе опытно-экспериментальной работы в колледже Гжелского государственного университета. При этом обеспечивалось соблюдение всех вышеуказанных педагогических условий, которые доказали свою эффективность.

Литература:

1. Дробышева, Н.Н. Учебные деловые игры на уроке английского языка в вузе экономической направленности как средство активизации творческой деятельности студентов в квазипрофессиональной среде / Н.Н. Дробышева, Е.П. Звягинцева // В мире научных открытий. – 2014. – № 11-6 (59). – С. 2176-2190.
2. Дробышева, Н.Н. Иноязычная подготовка в эпоху цифрового образования высшей школы и роль преподавателя / Н.Н. Дробышева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 58-60.
3. Илькевич, Б.В. Компоненты непрерывного профессионально-мотивирующего художественно-промышленного образования. / Б.В. Илькевич, К.Б. Илькевич. – Гжель: ГТХПИ, 2014. – 100 с.
4. Илькевич, Б.В. Формирование профессиональной культуры художника при подготовке студентов колледжа народного художественного промысла / Б.В. Илькевич, И.В. Сивова // Педагогика искусства. – 2021. – № 1. – С. 53-62.
5. Минеева, О.А. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка / О.А. Минеева, О.В. Еремеева // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3 (16). – С. 3.
6. Симеонова, Н.М. Расширение иноязычной подготовки в развитии иноязычной познавательной активности студентов в неязыковых вузах / Н.М. Симеонова // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 6. – С. 71-74.
7. Соколова, Н.И. Анализ использования открытых электронных ресурсов в преподавании иностранного языка у студентов экономических специальностей вуза / Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 245-247.
8. Соколова, Н.И. Цифровые ресурсы для организации дистанционного обучения английскому языку / Н.И. Соколова / В сборнике: Дистанционное обучение: актуальные вопросы. сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования». – Чебоксары, 2020. – С. 80-83.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Карпушова Ольга Александровна
 Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна
 Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук, доцент Матвеева Ирина Анатольевна
 Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ АВИАЦИОННОГО ВУЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные вопросы организации самостоятельной работы обучающихся авиационного вуза в условиях информатизации современного образовательного пространства. Актуальность проблемы организации самостоятельной работы обучающихся авиационного вуза определена в необходимости повышения качества современного высшего профессионального образования. А также в разработке модели организации самостоятельной работы с использованием информационных технологий. В работе делается акцент на основные принципы организации самостоятельной работы в вузе, такие как: дифференциация и индивидуализация учебного процесса; сознательности и творческой активности обучающихся. В основу основ лежит принцип профессиональной направленности обучения; мониторинга и самооценки результатов учебно – познавательной деятельности, а также системности и научности. Возросший уровень информатизации российского образования и согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения высшего образования обусловил повышение эффективности самостоятельной работы обучающихся с использованием информационных технологий для ее организации. Таким образом, одним из основных требований к выпускнику вуза является обладание «способностью самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения». В настоящее время в образовательный процесс авиационных вузов активно внедряются современные информационные технологии. Информационные технологии представляют собой мощный инструментарий, который позволяет проектировать и наполнять информационными ресурсами учебную сферу. Применение информационных технологий в учебном процессе помогает управлять действиями обучающегося, а также осуществлять мониторинг его учебных действий в процессе самостоятельной работы. Современные технологии формируют и развивают умения и навыки самообразования и самосовершенствования.

Ключевые слова: информационные технологии, самостоятельная работа, принципы организации, образовательный процесс, технология обучения, стандарты образования, самообразование, коррекция.

Annotation. The article deals with the problematic issues of the organization of independent work of cadets of an aviation academy in the conditions of informatization of the modern educational space. The urgency of the problem of organizing the independent work of cadets of an aviation academy is determined by the need to improve the quality of modern higher professional education. So a model of independent work with the use of information technology was made. The paper focuses on the basic principles of organizing independent work at the academy, such as: differentiation and individualization of the educational process; consciousness and creative activity of cadets. The fundamentals are based on the principle of professional orientation of training, monitoring and self-assessment of the results of educational and cognitive activity, as well as consistency and scientific approach. The increased level of informatization of Russian education and the accordance with the requirements of the federal state educational standards of the third generation of higher education have led to an increase in the efficiency of independent work of cadets using information technologies for its organization. Thus, one of the main requirements for a academy graduate is the possession of "the ability to independently acquire new knowledge and skills with the help of information technologies and use them in practice". Currently, information technologies are being actively introduced into the educational process of aviation academies. Information technologies are a powerful tool that allows you to design and fill the educational sphere with information resources. They help to manage the activity of cadets, monitor their learning activities in the process of independent work. Modern technologies form and develop the skills and abilities of self-education and self-improvement.

Key words: information technologies, independent work, principles of organization, educational process, learning technology, education standards, self-education, correction.

Введение. Профессиональная и качественная подготовка будущих специалистов требует системного подхода, который включает в себя наряду с другими компонентами обучения самостоятельную работу учащихся. Данный подход стал особенно важен в условиях дистанционного обучения, диктуемого пандемией, когда обучающийся должен для получения знаний больше работать самостоятельно. Однако для того, чтобы самостоятельная работа учащихся авиационных вузов была наиболее эффективной, необходимы оптимальные условия её организации.

Общезвестно, что современный выпускник вуза должен обладать способностью не только самостоятельно приобретать новые знания, но и уметь с помощью информационных технологий использовать их в практической профессиональной деятельности. Данное положение связано с информатизацией образования и требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения высшего образования 3++.

По словам Афанасьевой И.Ф., Матвеевой И.А. «в настоящее время в образовательный процесс авиационных вузов активно внедряются информационные технологии, представляющие собой мощный инструментарий, позволяющий наполнять и проектировать информационными ресурсами учебную сферу, управлять действиями обучающегося, осуществлять мониторинг его учебных действий в процессе самостоятельной работы, формировать и развивать умения и навыки самообразования и самосовершенствования» [1, С. 12]. Однако проведённый целенаправленный анализ руководящих документов, определяющих функционирование системы высшего профессионального образования, исследование педагогической и методической литературы даёт основания полагать, что проблема самостоятельной работы обучающихся авиационных вузов и применения для её организации информационных технологий раскрыта недостаточно. Но, как показывает практика преподавания в вузе, самостоятельная работа обучающихся в высших авиационных учебных заведениях представляет собой обязательный вид учебной деятельности. При этом научно-педагогическое обеспечение совместной деятельности учащегося и преподавателя в основном носит формальный характер. Как правило, данный вид деятельности осуществляется традиционными методами и сосредоточен на повторении уже пройденного материала. А значит, возникает

необходимость в новых научных подходах, раскрывающих пути и приёмы организации самостоятельной работы учащихся вузов с использованием современных информационных технологий.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития общества происходит смена парадигмы высшего профессионального образования России.

Основным приоритетом образования, определённым Национальной доктриной образования Российской Федерации до 2025 года, которая была утверждена Постановлением Правительства РФ №751 от 4 октября 2000 года, является «подготовка высококвалифицированных специалистов и высокообразованных людей, способных к профессиональной мобильности и профессиональному росту в условиях информатизации общества, и развития новых наукоемких технологий». Реформа современного образования России, реализующая названное выше направление, диктует необходимость преобразования высшего профессионального образования в целом.

Как известно, на данном этапе развития образования информационные технологии активно используются не только в учебном процессе, но и при организации самостоятельной работы, так как позволяют управлять ею более чётко. Особенно важным это становится в условиях дистанционного обучения, при котором часто возникает необходимость в использовании сети Интернет для получения информации, дополняющей учебный материал. А это в свою очередь позволяет закрепить и обогатить опыт профессионального развития учащегося. Таким образом, необходимо совмещение учебной литературы на бумажных и электронных носителях. К тому же информация, востребованная в долговременной памяти, должна быть в бумажном варианте, а информация, ориентированная на вариативность – в электронно-цифровом. Данный подход желательно осуществлять в отчётах по самостоятельной работе, которые играют ключевую роль в её организации. При этом в отчётах должна быть как практико-ориентированная составляющая, воплощённая в объектах профессиональной деятельности (в конструкциях, механизмах), так и информационная составляющая, включающая в себя полученную самостоятельно информацию, полезную для оценки преподавателем достигнутых учащимся результатов исследований. В этом поможет локальная сеть, у которой имеется большой потенциал возможностей для развития профессионального уровня обучаемых по усвоению пройденного учебного материала.

Следовательно, информационные технологии актуализируют весь комплекс названных выше проблем, а предложенные ресурсы активизации и совершенствования самостоятельной работы вполне приемлемы в работе с обучаемыми при условии сформированности пространства информатизации учебного процесса.

Повышение эффективности самостоятельной работы учащихся на основе использования информационных технологий, обучающих программ специального назначения, компьютерных курсов обучения и технологий самоконтроля было предметом рассмотрения таких методистов, как О.В. Беспалов, Д.П. Муравлев, Л.В. Подколызина, И.Р. Сташкевич и др., которые отмечали, что «возросли темпы информатизации образования, которые выражаются в проникновении современных информационных технологий в различные области деятельности человека». В качестве основного недостатка называются отсутствие диалогового режима общения с субъектами образования. Как правило, авторы этих технологий предлагают большое количество различных заданий, необходимым условием выполнения которых является использование компьютерной техники, уделяя особое внимание заданиям для индивидуальной самостоятельной работы обучаемых, что существенно повышает возможности применения информационных технологий в свободное от занятий время [3, С. 24]. И это правильно. Но в названных выше работах не уделяется должного внимания контролю над самостоятельной работой учащихся.

Примером использования информационных технологий при обучении русскому языку как иностранному во время самостоятельной подготовки являются разработанные на кафедрах русского языка, иностранных языков, математики и естественнонаучных дисциплин модели организации самостоятельной работы учащихся с применением информационных технологий. Структура разработанных моделей состоит из следующих компонентов:

– целевого, отражающего всё многообразие целей и задач обучения: от основной цели – подготовки специалистов до конкретных задач формирования и развития знаний, умений, навыков, определенных личностных качеств и компетенций или их элементов;

– содержательного, раскрывающего смысл, вкладываемый в цели и задачи, содержание самостоятельной работы по учебным дисциплинам;

– деятельностного, представляющего взаимодействие преподавателей и обучаемых, принципы ее организации, формы и методы самостоятельной работы и педагогические условия эффективности реализации информационных технологий для организации самостоятельной работы;

– результативного, отражающего эффективность модели организации самостоятельной работы, динамику изменений и их соответствие с поставленной целью;

– переменного, показывающего процессы, происходящие вне модели, но оказывающие непосредственное влияние на ее функционирование. Особое внимание к этому компоненту позволяет своевременно адаптировать организацию самостоятельной работы обучаемых к новым условиям. Рассматриваемые процессы могут включать изменения руководящих документов, в связи с появлением новых требований к качеству подготовки современного специалиста.

Самостоятельная работа обучающихся авиационного вуза является обязательным видом учебной деятельности, относится к базисной части учебного плана и выполняется в специально отведенные часы [6, С. 24]. Говоря об увеличении доли самостоятельной работы обучающихся, а эта форма работы актуальна, так как обучающиеся часто пропускают учебные занятия, принимая участие в гарнизонных караулах и суточных нарядах и восполнение материала лекционных и практических занятий может осуществляться при использовании информационных технологий, а также работая с электронными учебниками [5, С. 18].

По мнению авторов, использование информационных технологий в процессе самостоятельной работы обучающихся необходимо подчеркнуть, что «эффективная реализация этого фактора обеспечивается совокупностью ряда других факторов и возможностей ЭВМ: индивидуализацией обучения; повышением мотивации и интереса; расширением круга задач, которые могут быть включены в учебный процесс, например выполнение научно-исследовательской работы; овладением студентами рядом новых методов познания, связанных с использованием ЭВМ; возможностью постоянного самоконтроля и самооценки» [6, С. 43].

Так как обучающиеся часто пропускают учебные занятия, то главную роль в развитии самостоятельной деятельности обучающихся играет, на наш взгляд, интерактивная форма работы с компьютером. Обучающийся при работе с электронным изданием может допускать ошибки, и также возвращаться к одной и той же проблеме, пока не отработает материал до совершенства его понимания. Диалог активно вовлекает обучаемых в учебный процесс, стимулирует и создает условия для самостоятельной работы. Обучающийся сам может задать компьютеру предпочтительную форму помощи (например, демонстрация способа решения с подробными комментариями или указание на метод решения), способ изложения учебного материала (развернутый или сжатый, с иллюстрациями или без них) [4, С. 25-38].

Работа с электронным изданием удобна не только слабым обучаемым, а также и для продвинутого уровня обучаемых. Они могут быстрее других освоить учебный материал, не задерживаясь из-за отставания слабых студентов, что часто случается при традиционной форме обучения [5, С. 20-24].

Например, маршрутная технология лабораторного занятия с использованием электронных образовательных ресурсов наглядно показывает преимущества информационных технологий в обучении над традиционными. Данная технология включает в себя следующие этапы:

- 1) Постановка цели занятия.
- 2) Проверка готовности к занятию.
- 3) Проведение исследовательской работы.
- 4) Обработка результатов эксперимента.
- 5) Прием отчетов (компьютерное тестирование).
- 6) Самоконтроль, взаимоконтроль.
- 7) Электронный контроль.
- 8) Подведение итогов занятия (выставляется комплексная оценка, выдается задание на самостоятельную работу).

При традиционной системе обучения преподавателю необходимо было выслушивать каждого обучаемого, проводить с каждым индивидуальную беседу, для того чтобы дать допуск к выполнению лабораторной работы. А при использовании информационных технологий, проведение такой формы, как самоконтроль или консультация, а затем и осуществление контроля на допуск к работе, значительно сокращает время на контроль.

Таким образом, с использованием информационных технологий значительно сокращается время проведения контроля преподавателем, а, следовательно, обучаемые изыскивают время для непосредственной работы в лаборатории для экспериментальных исследований.

Использование данных подходов к организации учебного процесса позволяет экономить учебное время и более рационально использовать время, отведенное на самостоятельную работу обучающимся. Как следствие, более успевающие обучающиеся получают возможность заняться научно-исследовательской работой, решением научно-прикладных задач, а также решением задач повышенного уровня.

Таким образом, достоинства и преимущества обучения при помощи информационных технологий на наш взгляд, заключаются в следующем:

- в индивидуальном подходе к каждому обучающемуся, что дает ему возможность работать в собственном временном режиме, в выборе уровня овладения учебным материалом, в возможности продвижения в зону ближайшего развития;
- в подходе к обучающемуся как к «субъекту» обучения (а не к «объекту»), как принято в традиционных технологиях;
- в расширении творческих способностей каждого обучающегося;
- в реализации всех элементов «само»: самооценки, самоконтроля, самокоррекции;
- в возможности перехода от парадигмы парадигме к парадигме развития;
- в личностно-ориентированной позиции;
- в решении творческих продуктивных задач;
- цели и задачи разрабатываются совместно обучаемых и преподавателя, а не следование по образцу;
- в сотворчестве и сотрудничестве, а также в расширении мотивационной сфере личности, а не в отчуждении от учебных ценностей;
- в формировании командно-методических навыков при работе в коллективе.

Эта модель основана на поэтапной реализации процесса в совместной целенаправленной деятельности преподавателя и обучающихся. Использование информационных технологий на каждом этапе учебного процесса позволяет говорить о личностно-деятельностной ориентированности технологии и об ее индивидуальной направленности [6, С. 6]. В процессе выполнения всех видов учебной деятельности происходит формирование логического мышления учащихся, а также вырабатываются личностные качества, которые мы относим к профессионально важным качествам будущего специалиста.

Выводы. Обобщая изложенное, можно отметить, что наиболее значимыми направлениями совершенствования самостоятельной работы в вузе являются:

- повышение роли самостоятельной работы в образовательном процессе вуза;
- увеличение внимания к самостоятельной работе по мере усложнения системы образования; переход к целостным технологиям самостоятельной работы;
- выявление, изучение, обобщение и распространение передового опыта организации и управления самостоятельной работой учащихся [4, С. 24].

В ходе нашего исследования было установлено, что для повышения эффективности разработанной модели организации самостоятельной работы обучаемых педагогические условия должны оказывать влияние на следующие направления:

- 1) организацию самостоятельной работы обучаемых;
- 2) содержание и характер учебного материала для самостоятельной работы;
- 3) взаимодействие между субъектами образовательного процесса.

Литература:

1. Афанасьева, И.А., Матвеева, И.А. Информационно-коммуникационные технологии как средство обучения устной речи в преподавании радиообмена на английском языке Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2013. – № 20. – С. 10-13.
2. Бордовская, Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема / Н.В. Бордовская // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 28-43.
3. Новожилов, В.Ю. Методологическая основа исследования проблем военного образования и обучения курсантов в военных вузах // Вестник Екатеринбургского института. – 2012. – № 4. – С. 20-27
4. Панцева, Е.Ю., Тойшева, О.А. Информатизация – неотъемлемая часть учебного процесса в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. – 66(3), 2020. – С. 68.
5. Панцева, Е.Ю. Формирование профессиональных математических компетенций курсантов военных авиационных училищ с использованием электронных образовательных ресурсов: автореферат дис.... к-та пед. наук. 13.00.08 / Панцева Елена Юрьевна. – Самара, 2007. – 31 с.
6. Панцева, Е.Ю. Особенности организации и проведения вузовской лекции В сборнике: Методические особенности преподавания дисциплин естественно-научного цикла в военном вузе. Сборник трудов. – Киров, 2020. – С. 40-45.

УДК 376.4

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

магистрант Матюхаева Алина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОСОБЕННОСТИ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Содержание образования умственно отсталых школьников диктует необходимость овладения элементарными единицами учебной деятельности – базовыми учебными действиями. Важную роль занимает сформированность базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Наличие у умственно отсталых младших школьников аутистических расстройств значительно усложняет состояние базовых учебных действий. При этом в базе научной литературы недостаточно современных, детальных и сравнительных исследований, констатирующих особенности коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий и влияние аутистических расстройств на их состояние. Актуальность получения результатов сравнительного исследования определяется практическими задачами стратегической работы по формированию базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников с расстройствами аутистического спектра. В рамках данной статьи предпринята попытка рассмотрения коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Важным элементом является выявление влияния аутистических расстройств на состояние базовых учебных действий. Авторы обосновали выбор диагностического инструментария коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий. Исследование позволило выявить качественно-количественные результаты сформированности коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий. Детализация качественного анализа определила показатели развития навыков коммуникации и саморегуляции у умственно отсталых младших школьников с расстройствами аутистического спектра и сравнительной группы. Приводится оценка коммуникативных навыков и форм коммуникативного поведения. В качестве структурированных показателей оценки регулятивных базовых учебных действий выступали: удержание программы действий, контроль выполнения действий. Результаты количественно-качественного анализа позволили определить уровень сформированности коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников и сравнительной группы. Обоснована необходимость поиска оптимальных подходов формирования базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников с расстройствами аутистического спектра с целью оптимизации работы учителя в данном направлении. Полученные результаты определяют перспективу использования полученных данных в методическом сопровождении умственно отсталых младших школьников с расстройствами аутистического спектра в процессе обучения.

Ключевые слова: базовые учебные действия, коммуникативное поведение, умственно отсталые школьники с расстройствами аутистического спектра, регулятивные действия, коммуникативные действия.

Annotation. The content of the education of mentally retarded schoolchildren dictates the need to master the elementary units of educational activity – basic educational actions. An important role is played by the formation of basic educational actions in mentally retarded younger students with autism spectrum disorders. The presence of autistic disorders in mentally retarded younger students significantly complicates the state of basic educational actions. At the same time, the base of scientific literature does not have enough modern, detailed and comparative studies stating the features of communicative and regulatory basic educational actions and the impact of autistic disorders on their condition. The relevance of obtaining the results of a comparative study is determined by the practical tasks of strategic work on the formation of basic educational actions in mentally retarded younger students with autism spectrum disorders. Within the framework of this article, an attempt was made to consider communicative and regulatory basic educational actions in mentally retarded younger students with autism spectrum disorders. An important element is the identification of the impact of autistic disorders on the state of basic educational actions. The authors substantiated the choice of diagnostic tools for communication and regulatory basic educational actions. The study made it possible to identify qualitative and quantitative results of the formation of communicative and regulatory basic educational actions. The granularity of qualitative analysis identified indicators of communication and self-regulation skills development in mentally retarded younger students with autism spectrum disorders and a comparative group. Assessment of communication skills and forms of communication behavior is given. The structured indicators of assessment of regulatory basic training actions were: retention of the action program, control over the implementation of actions. The results of quantitative and qualitative analysis made it possible to determine the level of formation of communicative and regulatory basic educational actions in mentally retarded younger students and the comparative group. The need to find optimal approaches to the formation of basic educational actions in mentally retarded younger students with autism spectrum disorders in order to optimize the teacher's work in this direction is justified. The obtained results determine the prospect of using the obtained data in methodical maintenance of mentally retarded elementary schoolchildren with autism spectrum disorders in the course of education.

Key words: basic educational actions, communicative behavior, mentally retarded schoolchildren with autism spectrum disorders, regulatory actions, communicative actions.

Введение. Современное образование умственно отсталых детей испытывает масштабные изменения в организации процесса и его содержании. Вызваны данные изменения внедрением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в которых четко зафиксированы требования к предполагаемым результатам обучения умственно отсталых школьников. В связи с этим, особое внимание уделяется формированию базовых учебных действий (БУД).

Под БУД понимают группы действий, предполагающие сформированность мотивационного компонента, владение навыками коммуникации в зависимости от ситуации, умение принимать и достигать результатов поставленной цели, возможность приема знаний на доступном для них уровне. Основная цель развития БУД состоит в формировании элементарных единиц учебной деятельности у умственно отсталых обучающихся, без которых невозможна адаптация к условиям постоянно изменяющейся окружающей среды. Каждая элементарная единица учебной деятельности соответствует виду базовых учебных действий, которых насчитывается четыре: личностные, коммуникативные, регулятивные и познавательные. При этом у умственно отсталых младших школьников с расстройствами аутистического

спектра (РАС) наиболее выражена несформированность социально-коммуникативной сферы, обуславливающая поведенческие, эмоциональные и социальные проблемы, что существенно затрудняет процесс обучения, взаимодействия со сверстниками, взрослыми и существование ребенка в социуме. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что недостаточно развитыми являются коммуникативные и регулятивные БУД.

Подтверждение данных выводов мы находим во многих фундаментальных исследованиях, раскрывших недостатки сформированности коммуникации и саморегуляции у умственно отсталых младших школьников. А.А. Дмитриев, В.А. Галкина провели теоретический анализ исследований, посвященных трудностям овладения учебными действиями. Они выявили особенности формирования регулятивных БУД, причиной которых являются невозможность выполнения качественных операций анализа и синтеза, нарушения саморегуляции и слабая мотивация [4, С. 20]. Методисты образовательных программ Т.В. Алышева [1, С. 614], В.В. Воронкова [3, С. 2950], М.Н. Перова [7, С. 60] указывают на необходимость овладения обучающимися с умственной отсталостью базовыми учебными действиями в процессе прохождения учебного материала. Фундаментальное изучение саморегуляции у разных возрастных групп представлено в работах Н.В. Бабкиной [2, С. 40], В.В. Кисовой [6, С. 965], У.В. Ульянковой [9, С. 18]. Автор Н.В. Бабкина в своем исследовании выявила взаимосвязь между показателями осознанной саморегуляции, в качестве которых выступили: мотивация учения, уровень развития, стилевые особенности. У.В. Ульянкова отмечает, что саморегуляция является важнейшим общим фактором успешности протекания интеллектуальной деятельности младших школьников. Сравнительное изучение уровня сформированности саморегуляции у обучающихся с нормативным и задержанным развитием представлено В.В. Кисовой. Изучение особенностей коммуникативно-речевого развития у умственно отсталых детей, возможностей компенсации коммуникативно-речевой сферы психики представила Е.Е. Дмитриева [5, С. 27]. Е.В. Скира в своем исследовании указывает на недостатки сформированности базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников в процессе решения арифметических задач [8, С. 54].

Однако, на сегодняшний день в базе научной литературы недостаточно сравнительных детальных исследований, демонстрирующих влияние аутистических расстройств на состояние БУД у умственно отсталых младших школьников. Поскольку коммуникативные и регулятивные БУД выступают основой оценки образовательных результатов, расширяют потенциальные возможности обучения, а также дают возможность выпускнику коррекционной школы успешно овладеть в дальнейшем новыми видами деятельности, необходимыми для социальной адаптации, целесообразно провести данное сравнительное исследование.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования – изучить особенности коммуникативных и регулятивных БУД у умственно отсталых младших школьников с РАС и выявить влияние аутистических расстройств на их состояние.

Экспериментальное исследование проводилось со школьниками в возрасте 8-9 лет. Общая выборка испытуемых составила 20 умственно отсталых школьников с РАС (ГКОУ «Школа-интернат №71» и ГКОУ «Школа-интернат №92») г. Нижнего Новгорода. Группу сравнения составили 20 умственно отсталых школьников. Для проведения обследования нами был подобран диагностический инструментарий, включающий в себя следующие методы экспериментального исследования: «Метод моделирования ситуаций, вызывающих необходимость обращения к взрослому со стороны ребенка», направленный на выявление формы коммуникативного поведения обучающегося с РАС; «Метод наблюдения за поведением обучающихся на уроках в свободной привычной атмосфере», который представляет собой оценку коммуникативных навыков [10, С. 90]; «Палочки-черточки» (методика У.В. Ульянковой), целью которой является исследование уровня саморегуляции; «Метод наблюдения за характерными проявлениями учебных действий, входящих в состав базовых учебных действий» с фиксацией частоты проявлений этих действий. Определены структурированные показатели оценки действий, входящие в состав коммуникативных и регулятивных БУД.

Изучение сформированности коммуникативных БУД позволило сделать вывод о том, что большинство умственно отсталых младших школьников с РАС (60%) не проявляют потребности в коммуникации и не заинтересованы в общении. Эти школьники при виде привлекательного предмета в недостижимом месте теряли к нему интерес, не обращали на него внимания, не просили помощи педагога достать его. При этом, они были не способны выстроить запрос о помощи, не пользовались средствами альтернативной коммуникации. В большинстве эмоциональных ситуаций проявляли аутоагрессию (бились головой об стену, сползали на пол, издавали специфические звуки). Лишь 15% обучающихся имели относительно высокий (оптимальный) уровень. Они в большинстве своем выступали инициаторами общения, способными выстраивать структурированный и полный запрос о просьбе, не требуя подсказки и направляющей помощи. Средний уровень (25%) выявлен у обучающихся, у которых коммуникация возможна, при этом она характеризовалась скудностью выражений, либо отсутствием речи. Использование альтернативных средств коммуникации требовало подсказки и/или направляющей помощи педагога. В свою очередь, абсолютное большинство школьников сравнительной группы (80%) продемонстрировали высокий уровень. Они выступали инициаторами общения, способными выстраивать структурированный и полный запрос на просьбу, не требовали подсказки и направляющей помощи.

По результатам наблюдения за поведением умственно отсталых младших школьников с РАС на уроках, в свободной привычной атмосфере, 60% обучающихся не проявляли интереса в коммуникации, были пассивны и отстранены, не просили помощи даже в удовлетворении витальных потребностей. Навыки комментирования у 70% умственно отсталых младших школьников с РАС характеризовались следующим: определяли только свои вещи, при том, выборочно могли не узнать вовсе, имя мамы знали, но не называли, не называли предметы, не комментировали события, не определяли местонахождение предметов, объектов. В основном это были неговорящие дети, которые не пользуются альтернативными средствами коммуникации. Привлечь внимание умственно отсталые младшие школьники с РАС способны только криком, плачем, агрессивным поведением. Абсолютно другую картинку демонстрировали обучающиеся сравнительной группы, из которых 90% характеризовались относительно высоким (оптимальным) уровнем. Они, в большинстве случаев, имели высокие показатели по каждому из семи параметров (1-2 балла). Способные просить помощь, достаточно оптимально выражали эмоции в соответствии с ситуацией, показывали владение навыками элементарного социального поведения.

Для изучения сформированности регулятивных БУД у умственно отсталых младших школьников с РАС и сравнительной группы использовалась методика У.В. Ульянковой «Палочки-черточки», при выполнении которой 65% умственно отсталых младших школьников с РАС не смогли скопировать графический узор с предложенного образца, правильно определить и удержать программу деятельности. В ходе наблюдения, школьники данной группы демонстрировали низкий уровень самостоятельности, низкую работоспособность, нуждались в помощи учителя (рука в руке). Некоторые обучающиеся не принимали задание или сразу же теряли инструкцию, выполняя графический узор не по образцу, а хаотично или демонстрировали собственный узор. Высокий уровень был выявлен у 20% обучающихся, которые справились с заданием. Они верно скопировали предложенный образец, а также смогли продолжить его самостоятельно, работали, сверяясь с образцом, считая клетки. Средний уровень сформированности саморегуляции продемонстрировали 15% обучающихся. Они справились с копированием предложенного визуального образца, но не смогли удерживать

необходимую программу действий, контролировать правильность выполнения, что не позволило продолжить графический узор самостоятельно. У школьников сравнительной группы низкого уровня не выявлено, а именно 75% обучающихся верно скопировали предложенный образец, а также смогли продолжить его самостоятельно. Школьники данной группы работали, сверяясь с образцом, считая клетки.

Согласно результатам наблюдения за характерным проявлением учебных действий, входящих в структуру регулятивных БУД, у умственно отсталых младших школьников с РАС, выявлено, что 60% не реагировали на школьный звонок (он не являлся сигналом к началу/концу урока), не способны ориентироваться в стенах образовательного учреждения, не могли найти свой класс и свое рабочее место, предпочитали бросать на пол свои вещи, не могли найти предмет при прямом указании на него. При приеме в школу отмечалось негативное отношение, агрессия, плач. Дети отказывались от любой деятельности и от помощи педагога. Обучающие сравнительной группы демонстрировали другую картину, они способны найти свой класс из любой точки образовательного учреждения, четко определяли свое рабочее место и раскладывали учебные принадлежности в соответствии с правилами, понимали назначение учебной мебели. Школьные принадлежности выбирали исходя из задачи и функционала (например, инструкция педагога «Спишите с доски слово оса, дети сами выбирают ручку для письма»). Включались в деятельность сразу после поставленной задачи, соответствовали программе действия и сохраняли ее.

Выводы. Результаты проведенного экспериментального исследования позволяют говорить о наличии специфических особенностей и недостатков коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников с РАС. Специфика БУД у умственно отсталых школьников с РАС заключается в быстрой потере интереса к деятельности, несамостоятельности, неадекватной эмоциональной реакции на ситуацию (крик, агрессия), невозможности в полном объеме использовать коммуникацию как средство общения, а также ее примитивность. Диагностическая ценность изучения коммуникативных и регулятивных БУД у умственно отсталых младших школьников с РАС и сравнительной группы заключается в том, что наличие аутистических расстройств значительно усложняет структуру дефекта у умственно отсталых школьников. Наличие РАС у умственно отсталых младших школьников препятствует формированию социально-коммуникативной сферы, адекватного эмоционального и социального поведения, что существенно затрудняет процесс обучения. Выявленные характеристики определяют необходимость отбора оптимальных методов и приемов формирования коммуникативных и регулятивных БУД у умственно отсталых младших школьников с РАС. Наиболее приемлемыми, с нашей точки зрения, являются сенсорная интеграция, проектная деятельность, технологии коллективной творческой деятельности, с детализацией которых можно будет познакомиться в следующих статьях.

Литература:

1. Альшеева, Т.В. Формирование базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью на уроках математики в соответствии с ФГОС / Т.В. Альшеева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 4. – С. 614-622.
2. Бабкина, Н.В. Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2016. – Том 5. – № 3. – С. 40-55.
3. Воронкова, В.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе внедрения ФГОС общего образования / В.В. Воронкова. – Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – №1. – С. 2950-2956.
4. Дмитриев, А.А. Теоретические основы формирования регулятивных базовых учебных действий у младших школьников с интеллектуальными нарушениями / А.А. Дмитриев, В.А. Галкина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2017. – № 2. – С. 20-26.
5. Дмитриева, Е.Е. Социально-коммуникативное развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: субъектно-деятельностный подход / Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – № 199. – С. 27-36.
6. Кисова, В.В. Формирование саморегуляции как компонента психологической подготовки к школьному обучению у старших дошкольников / Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8-4. – С. 965-969.
7. Перова, М.Н., Яковлева И.М. Развитие методических основ преподавания математики в специальной (коррекционной) школе // Инновации в образовании. – 2013. – № 9. – С. 60.
8. Скира, Е.В. Формирование базовых учебных действий у младших школьников с легкой умственной отсталостью на уроках математики / Е.В. Скира // Дефектология. – 2019. – № 2. – С. 54-62.
9. Ульenkova, У.В. Особенности устойчивости и концентрации произвольного внимания у умственно отсталых учащихся младших классов / У.В. Ульenkova, Л.А. Метиева // Дефектология. – 2003. – №2. – С. 18-24
10. Хаустов, А.В. Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов // Психическое здоровье человека XXI века: Сборник научных статей по материалам Конгресса. – Москва, 07-08 октября 2016 года. – Москва: Издательский дом "Городец", 2016. – С. 90-93.

УДК 378.147

доктор философских наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Келеман Людмила Анатольевна
 Ставропольский институт кооперации (филиал) АНО ВО
 «Белгородский университет кооперации, экономики и права» (г. Ставрополь);
 кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Павленко Светлана Анатольевна
 Ставропольский институт кооперации (филиал) АНО ВО
 «Белгородский университет кооперации, экономики и права» (г. Ставрополь);
 кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Панарина Елена Александровна
 Ставропольский институт кооперации (филиал) АНО ВО
 «Белгородский университет кооперации, экономики и права» (г. Ставрополь)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ПРОФЕССИОНАЛА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В настоящей статье дистанционное обучение рассматривается как одной из эффективных средств подготовки организацией высшего образования профессионала, конкурентноспособного в современном динамично меняющемся обществе. Изучаются условия функционирования современных российских вузов, существенно актуализирующие проблемы, связанные с внедрением различных форм дистанционного обучения. Далее исследуются основные достоинства и недостатки дистанционного обучения в плане как улучшения образовательных результатов учащихся, так и дальнейшей модернизации современной системы ВО. Затем предлагаются меры, позволяющие, на взгляд авторов, с успехом минимизировать негативные последствия реализации дистанционных форм обучения и максимально реализовать их преимущества.

Ключевые слова: дистанционное обучение, высшее образование, модернизация системы высшего образования, студент, преподаватель.

Annotation. In this article, distance learning is considered as one of the effective means of training a professional competitive in a modern dynamically changing society by an organization of higher education. First, the conditions of modern Russian universities' functioning are studied, which significantly actualize the problems associated with the introduction of the distance learning various forms. Further, the main advantages and disadvantages of distance learning are investigated in terms of both improving the educational results of students and further modernization of the modern educational system. Then, measures are proposed that, in the opinion of the authors, successfully minimize the negative consequences of the distance learning forms' implementation and their benefits' maximization.

Key words: distance learning, higher education, modernization of the higher education system, student, teacher.

Введение. Помимо системы знаний, умений и навыков, имеющих непосредственное отношение к избранной сфере профессиональной деятельности, выпускник организации высшего образования, конкурентноспособный в условиях современного общества, должен характеризоваться наличием ряда личностных компетенций. В их числе следует отметить:

- высокий уровень социальной мобильности;
- способность быстро адаптироваться к динамично меняющимся социально-экономическим и культурным условиям;
- комплекс умений и навыков, связанных с самостоятельным поиском необходимых данных в практически безграничных информационных потоках;
- умение принимать решения, в т.ч. нестандартные, в различных ситуациях профессиональной и иных видов деятельности;
- готовность к образованию и самообразованию на протяжении всей жизни [7; 10; 12-13; 17].

Соответственно, на сегодняшний день фиксируется и существенное возрастание требований, предъявляемых обществом к системе высшего образования. Последняя должна обеспечить эффективное выполнение социального заказа на подготовку таких специалистов, что обуславливает необходимость дальнейшего её реформирования.

В частности, важной инновацией, могущей оказать определённое влияние на процесс обучения профессионалов, конкурентноспособных в условиях современного общества, является интеграция в образовательный процесс различных форм дистанционного обучения [1; 3; 6; 9; 16].

Рассмотрению основных возможностей дистанционного обучения в плане эффективной подготовки такого профессионала, а также некоторых проблем, могущих возникнуть по ходу данного процесса, будет посвящена настоящая статья.

Изложение основного материала статьи. В современном мире сфера высшего образования, подобно большинству других сторон существования социума, вероятно, сильнее, чем когда бы то ни было ранее, испытывает на себе влияние научно-технического прогресса [1-2; 17].

Цифровизация образования обуславливает появления множества новых форм и методов организации учебного процесса. При этом, в настоящее время многие из них представляют собой не некие инновации, интересные с исследовательской точки зрения, но часть повседневной деятельности педагогов-практиков. Например, знания студентов в рамках семинарских и практических занятий гораздо легче проверить с помощью Google-форм, а не при помощи традиционных бумажных носителей [2, С. 123-124]. Таким образом, формы и методы обучения, связанные с широким внедрением ИКТ и мобильных технологий позволяют сделать взаимодействие между участниками образовательного процесса более интересным и эффективным. Это, в свою очередь, позволяет реализовать субъект-субъектную модель образовательного процесса, а значит, во многом способствует формированию у будущих профессионалов навыков адаптации к социальной среде и поиска эффективных решений в различных ситуациях профессиональной деятельности [10-11; 15].

Мощным стимулом для внедрения инновационных и, особенно, дистанционных методик обучения, начиная с 2020 г., послужили события, связанные с пандемией COVID-19. Если ранее дистанционно образование получали преимущественно студенты, обучающиеся на заочной форме, то в 2020-2022 гг. дистанционное обучение реализуется со всеми категориями будущих профессионалов [6-7; 14].

При этом, несмотря на тот факт, что за два года широчайшего применения различных форм дистанционного обучения из вузов нашей страны выпустилось значительное количество специалистов самого различного профиля, среди педагогов-

исследователей и практиков до сих пор нет единого мнения относительно степени эффективности таких форм обучения, их сильных и слабых сторонах [3; 9; 12; 16].

На основе данных, предоставленных исследователями и практикующими педагогами, а также опыта преподавательской деятельности авторов настоящей статьи можно выделить ряд достоинств и недостатков дистанционного обучения (Табл. 1).

Таблица 1

Достоинства и недостатки дистанционного обучения

Достоинства	Недостатки
Отсутствие привязанности участников образовательного процесса к конкретному месту.	Недостаточно быстрая адаптация многих преподавателей к новым формам образовательного процесса.
Развитие умений и навыков обучающихся, связанных с самоорганизацией и самодисциплиной, что, в свою очередь, с высокой вероятностью будет способствовать их адаптации к социальным условиям и лучшему ориентированию в информационном пространстве.	В отсутствии прямого контакта с преподавателем многие студенты могут недостаточно хорошо усвоить материал, следовательно, на его самостоятельное изучение у них уйдёт больше времени и сил.
Экономия времени и средств, при реализации традиционных форм обучения, выделяемых на дорогу между местом жительства и учебным заведением.	При реализации форм дистанционного обучения у студентов могут редуцироваться коммуникативные способности и навыки командной работы, также возможно падение уровня когнитивных способностей вне прямого контакта с преподавателем и сокурсниками.
Развитие у будущих профессионалов умений и навыков, связанных с активным использованием ИКТ и мобильных технологий в профессиональной и иных видах деятельности.	Возможные риски для здоровья обучающихся, связанные с долгим времяпрепровождением у компьютера или мобильного устройства [3-5; 14].

Как видим, в плане улучшения образовательных результатов учащихся дистанционное обучение как форма образовательной деятельности характеризуется определённой противоречивостью.

Двойственностью отличается и его влияние на дальнейшее развитие отечественной системы высшего образования.

С одной стороны, дистанционное обучение в целом хорошо интегрируется в современную концепцию образования, при которой организации, реализующие соответствующие программы, маневрирует между «полосом рынка» и «полосом академизма», т.е. между подготовкой профессионала, отвечающего требованиям современного рынка труда и обучением научных кадров соответственно [5, С. 1040]. Кроме того, в ходе реализации дистанционного обучения могут быть успешно воплощены принципы деятельностного обучения, а также индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

С другой стороны, дистанционное обучение не во всё сочетается с личностно-ориентированными технологиями. Реализация различных его форм может способствовать снижению воспитательного эффекта профессиональной подготовки современного специалиста. Соответственно, в случае длительного применения технологий дистанционного обучения может быть существенно нарушена целостность педагогического процесса [4-5].

Кроме того, если мы говорим о широком внедрении форм дистанционного обучения в образовательный процесс современного вуза, то должны учесть, что формирование значительной части компетенций будущих профессионалов в случае использования исключительно дистанционных форм обучения представляется невозможным. Нельзя полностью дистанционно подготовить учителя, офицера или врача [2; 10-11].

Далее, реализация форм дистанционного обучения естественным образом сопровождается определённым размыванием временных рамок освоения учебных курсов или отдельных тем. Это, в свою очередь, создаёт благоприятные условия для развертывания обучающимися индивидуальной траектории учебно-познавательной деятельности. Таким образом, внедрение дистанционного обучения расширяет возможности для формирования у будущих профессионалов навыков самостоятельного принятия решений, поиска необходимой информации, а в перспективе – и стремления к непрерывному самосовершенствованию [3; 7; 12-13]. При этом, и в данном случае возможно проявление некоторых негативных тенденций.

Неумение многих студентов, особенно осваивающих образовательные программы младших курсов, правильно распределять время затрудняет реализацию этих траекторий. В результате обостряются проблемы, связанные с преподаванием дисциплин, где требующих развитых навыков критического анализа информации, логического мышления, а также высокой степени абстрактности рассуждений. Указанная проблема является общепедагогической. Соответственно, решать ей следует не только средствами дистанционного обучения. У студентов младших курсов в ходе образовательного процесса необходимо постепенное формирование навыков синтеза и анализа, поиска и отбора, обобщения информации, развитие системы умений и навыков, связанных работой над текстами, формулированием познавательных и проблемных вопросов [3-4; 8].

Необходимость минимизации возможных негативных последствий внедрения различных форм дистанционного обучения в учебно-воспитательный процесс требует от педагогических работников вузов расширять использование социально значимых, а равно и личностно ориентированных заданий в образовательной деятельности [1; 3; 8-9]. Выполнение таких заданий основано на субъектной активности и самостоятельности мышления будущих профессионалов.

Для того чтобы в условиях дистанционного обучения углубить контакты между участниками образовательного процесса, необходимо внедрение в учебно-воспитательный процесс дополнительных методических средств. Практика широкого применения различных форм дистанционного обучения в 2020-2022 гг. подтверждает, что развитие у студентов таких качеств, как креативность и самостоятельность мышления может осуществляться одновременно в нескольких направлениях [6, С. 50-51].

Целесообразным, например, является использование проблемных и творческих заданий, ориентированных на выявление фактических ошибок или обнаружение логических противоречий. Работа обучающихся над такими заданиями с большой вероятностью позволит активизировать мыслительные процессы обучающихся, развивают их творческое начало. Кроме того, использование такого рода учебных задач в т.ч. в ходе реализации форм дистанционного обучения, позволяет ориентировать будущих профессионалов на поиск нескольких вариантов решения проблемы. Последнее с большой вероятностью будет способствовать развитию у них навыков поиска и реализации нестандартных решений в различных ситуациях профессиональной деятельности [6-8].

В рамках дистанционного обучения, особенно при освоении гуманитарных дисциплин, большое значение имеет работа с текстами, являющимися ключевыми в смысле понимания проблем. Дополнение традиционных методов их анализа методами визуализации учебного материала будет способствовать развитию практического мышления будущих профессионалов [13-15; 17].

Сочетание этих методов в педагогическом процессе с использованием форм дистанционного обучения создает условия для формирования цельной личности, а, значит, имеет мощный воспитательный эффект.

Немаловажным в ходе дистанционного обучения студентов является также систематическое включение в учебную работу творческого компонента [1-2; 7; 11]. Оно будет способствовать формированию у обучающихся интереса к самопознанию, а также стимулировать у них стремление к самовоспитанию и совершенствованию как профессиональных, так и личностных компетенций на протяжении всей жизни.

В ходе дистанционного обучения необходима такая формулировка предлагаемых учащимся заданий, которая позволила бы задействовать их эмоции, смогла бы сподвигнуть на размышления относительно собственных мотивов в профессиональной и иной деятельности. Кроме того, таким образом возможно преодоление самоидентификации студентов в качестве пассивных объектов, воспринимающих готовую информацию [8, С. 15].

В ходе реализации форм дистанционного обучения преподавателю также следует уделить внимание созданию условий, позволяющих удовлетворить потребности будущих профессионалов саморазвития и самоопределения. Организационные и технические возможности Web-пространства, в котором сегодня большинство этих форм во многом способствуют самореализации обучающихся в ходе подготовки к различным событиям или, например, работы над индивидуальными или коллективными проектами [8-10].

При этом важно соблюдать принцип целостности. Педагогические технологии, применяемые в ходе дистанционного обучения, должны включать в себя все необходимые компоненты. Только так у будущих специалистов сможет сформироваться осознанное стремление к освоению будущей профессии. Следует при этом помнить, что в ходе дистанционной подготовки будущих профессионалов интеграция учебного материала в педагогический процесс, отбор методов обучения, а равно и путей актуализации воспитательного компонента в определенной степени зависят от особенностей личности педагога. Соответственно они не могут и не должны быть идентичными, даже в ходе преподавания двумя разными преподавателями одной академической дисциплины, осуществляемого в пространстве одной организации высшего образования [3; 6; 8].

Выводы. На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что на настоящем этапе развития социума выпускник организации ВО помимо необходимой для успешного осуществления профессиональной деятельности системы знаний, умений и навыков должен характеризоваться рядом значимых характеристик.

В их число входят: высокий уровень социальной мобильности, способность быстро адаптироваться к динамично меняющимся социально-экономическим и культурным условиям, наличие комплекса умений и навыков, связанных с самостоятельным поиском необходимых данных в практически безграничных информационных потоках, умение принимать решения, в т.ч. нестандартные, в различных ситуациях профессиональной и иных видов деятельности, а также готовность к образованию и самообразованию на протяжении всей жизни.

В этой связи система высшего образования, в т.ч. действующая на территории Российской Федерации, должна обеспечить эффективное выполнение социального заказа на подготовку таких специалистов. Последнее, в свою очередь, обуславливает необходимость дальнейшего её реформирования.

Одной из инноваций, позволяющих существенно модернизировать процесс обучения профессионалов, конкурентноспособных в условиях современного общества, является интеграция в образовательный процесс различных форм дистанционного обучения.

Помимо объективных тенденций, связанных с модернизацией общества и, в частности, сферы ВО, стимулом для внедрения дистанционных методов обучения, начиная с 2020 г., послужили события, связанные с пандемией COVID-19.

Хотя формы дистанционного обучения активно используются в системе отечественного высшего образования в течение более, чем двух лет, среди педагогов-исследователей и практиков до сих пор нет единого мнения относительно степени их эффективности.

Изучив данные, накопившиеся в отечественной педагогической литературе за это время, а также опыт преподавательской деятельности авторов настоящей статьи, можно говорить о двойственном влиянии внедрения форм дистанционного обучения на процессы дальнейшей модернизации системы отечественного ВО.

Необходимость минимизации возможных негативных последствий внедрения различных форм дистанционного обучения в учебно-воспитательный процесс требует от преподавателей современных вузов расширять использование социально значимых, а равно и личностно ориентированных заданий в образовательной деятельности.

Кроме того, в целях углубления контактов между участниками образовательного процесса в условиях дистанционного образования, необходимо внедрение в учебно-воспитательный процесс дополнительных методических средств.

Педагогам, осуществляющим образовательную деятельность в соответствующей сфере, также следует уделить внимание созданию условий, позволяющих удовлетворить потребности будущих профессионалов саморазвития и самоопределения.

Важным также является соблюдение принципа целостности.

Литература:

1. Андреев, А.А. Возможности массовых открытых онлайн-курсов (МООС) в высшем образовании / А.А. Андреев // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2016. – № 1. – С. 136-139.
2. Балакеец, Н.А. Интернет-технологии в современном образовании: проблемы и перспективы / Н.А. Балакеец // Электронное обучение в непрерывном образовании 2018. Международная научно-практическая конференция (Россия, Ульяновск, 18-20 апреля 2018 г.): сборник научных трудов. – Ульяновск: УлГТУ, 2018. – С. 122-129.
3. Булан, И.Г. Отношение студентов к дистанционному обучению / И.Г. Булан // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2022. – № 1(13). – С. 3-10.
4. Бурлина, А.А. Образование в России сегодня и перспективы на завтра / А.А. Бурлина // Молодой ученый. – 2020. – № 22 (312). – С. 512-514.
5. Гильмутдинова, Н.А. Образование как медиаобразование: выход из кризиса? (попытка социально-философского вопрошания) / Н.А. Гильмутдинова // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2016. – № 1. – С. 1038-1043.
6. Гушин, А.В. Особенности реализации информационной стратегии высшей образовательной организации / А.В. Гушин, О.И. Ваганова, О.Н. Филатова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2021. – № 3(57). – С. 47-51.

7. Кутергин, Н.Б. Современные педагогические технологии, расширяющие организационно-методический инструментарий образовательного процесса / Н.Б. Кутергин, А.А. Тарасенко, Л.Л. Тимофеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-3. – С. 134-138.
8. Логинова, Н.С. Дистанционное обучение: проблемы и варианты их решения (на примере обобщения опыта дистанционного обучения в АГМУ) / Н.С. Логинова, А.Ю. Бендрикова, С.И. Дегтярёв // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. – 2021. – № 3. – С. 6-19.
9. 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. – С. 3-14.
10. 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.
11. Петрова, А.С. Информатизация образования: проблемы и перспективы / А.С. Петрова, О.В. Афанасьева, Н.Н. Левкина // Педагогика. – 2017. – № 11(21). – С. 39-41.
12. Сибгатуллина, А.Р. Инновационная образовательная среда как фактор развития готовности педагогов к профессиональной деятельности / А.Р. Сибгатуллина, Г.А. Степанова // Вестник Академии энциклопедических наук. – 2020. – № 1(38). – С. 58-63.
13. Тюнин, А.И. Особенности экономического образования и восприятия в современных условиях / А.И. Тюнин, С.С. Демцура, Л.П. Алексеева, Л.М. Базавлущая, И.И. Плужникова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 3(28). – С. 163-166.
14. Филатова, О.Н. Интеграция традиционных и цифровых технологий в профессиональном образовании / О.Н. Филатова, Д.В. Пьянзина // Горизонты образования. – 2021. – С. 199-201.
15. 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.
16. Филатова, О.Н. Преимущества и недостатки дистанционного обучения / О.Н. Филатова, Е.В. Лукина, П.В. Канатёв // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72(2). – С. 287-289.
17. 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.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Кислова Оксана Николаевна

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

старший преподаватель Сизова Ольга Алексеевна

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

ТРАНСЛЯЦИЯ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются и обсуждаются проблемы современного музыкального образования. В ней отражены результаты фольклорно-этнографической экспедиции с участием студентов кафедры продюсерства и музыкального образования НГПУ им. К. Минина. Ими были записаны и расшифрованы частушки центральной части области. Выявлена сохранность различных частушечных жанров: страдания, цыганочка, русского, Семеновна, колхозные частушки.

Ключевые слова: фольклорная экспедиция, частушки, жанры фольклора.

Annotation. The article discusses and discusses the problems of modern music education. It reflects the results of a folklore and ethnographic expedition with the participation of students of the Department of Production and Music Education of the K. Minin NGPU. They recorded and deciphered the ditties of the central part of the region. The preservation of various chastushechnyh genres is revealed: suffering, gypsy, Russian, Semenovna, collective farm chastushki.

Key words: folklore expedition, ditties, folklore genres.

Введение. Одним из важных направлений современного музыкального образования является воспитание обучающихся на основе народных традиций и бытаев. По мнению Г.Б. Соколовой проблема построения процесса обучения на основе культурного наследия русского народа в настоящее время обусловлена стремлением общества к самосохранению. С раннего детства фольклорные традиции служат источником познания окружающего мира и, следовательно, средством успешной социализации. Именно в народной песне заключен богатейший воспитательный и образовательный потенциал. Традиционное народное пение или фольклорное пение в широком понимании – это вид пения определенной локальной зоны или отдельной национальности. Бытование фольклора постепенно угасает, уходят носители, а с ними и традиции и песни. Фиксация фольклорных образцов с целью сохранения и репрезентации в последующем – одна из задач, стоящих перед собирателями и этноисполнителями.

В 2021 г. авторами статьи в результате фольклорно-этнографической экспедиции со студентами кафедры продюсерства и музыкального образования НГПУ им. К. Минина в центральной части Нижегородской области были зафиксированы от носителя локальной традиции несколько видов частушек. В процессе записи состоялась своего рода творческая лаборатория по перениманию и усвоению студентами традиционного пения этой локальной зоны. В отличие от классической манеры пения фольклорная отличается способом звукоизвлечения, большей естественностью и голошением (об этом подробно пишет Н.К. Мешко в своей работе «Искусство народного пения»). Постепенно студенты подстроились под несвойственное им исполнение произведений. Они внимательно следили за положением рта, артикуляцией, распределением дыхания, певческой свободой и через небольшой отрезок времени смогли сами спеть очень близко к локальной традиции. Закрепление навыка проходило на последующих занятиях в университете. Некоторые частушки вошли в репертуар учебного ансамбля, а манера звукоизвлечения стала близкой и очень понятной.

Изложение основного материала статьи. Одной из участниц экспедиции Валерией Девятайкиной было нотировано и разучено со студентами на занятиях по народному творчеству пять видов частушек. Данные фольклорные жанры записаны от Зои Александровны Малгиной 1941 года рождения (род. в деревне Бирюково Борского района Нижегородской области). Частушки исполнялись в деревне во время гуляний и праздников на «беседах» зимой, когда вся молодежь собиралась в одном доме и проводила досуг с весельем и песней. Позже, переехав в Кантаурово, Зоя Александровна вспоминала эти песни и пела их с жителями села, так же перенимала их быт и традиции.

На сегодняшний день в селе Кантаурово Борского района Нижегородской области распространены: частушки, Семеновна, Страндания, Цыганочка и Русского. Жители этой деревни знают много текстов и часто их исполняют.

Страндание

Ох, стра - да - ни - е мо - е от ка - лит - ки до во - рот

5
а е - ще мо - е стра - дань - е ник - то за - муж не бе - рет

2. Ох, страдание мое,
Мать корову продает.
А еще мое страданье:
Никто замуж не берет.

3. Ох, страдание мое,
От калитки до угла.
А еще мое страданье:
До пяти часов утра.

4. Как страданье заиграет,
Вот и я явился.
Распроклятое страданье,
Я в тебя влюбился.

5. Как страданье заиграет,
Вот и я явилася.
На мово залеточку
Другая не надышится.

6. На стене висит пальто,
Меня не сватает никто.
Выйду замуж – закричу
Караул, гулять хочу.

7. Подруженька, дрови – дрови
Мы отчаянные обе.
Погляжу я на тебя –
Ты отчаянней меня.

8. Я отчаянна – отчаянна,
Еще отчаюся.
Но и горе тому будет,
Кому я достануся.

9. Как страданья заиграли,
Вот и я бегу сюда.
Вот и я на серединке,
Хайте девушки меня.

10. Вот спасибо гармонисту –
Поиграл, повеселил.
А залетке два спасибо –
Погулял да изменил.

11. Вот спасибо гармонисту
За игру игручую.
Приходи поутру есть
Картошку рассыпую.

12. Ой, какая я была
Девчоночка орел-орел.
Не велел залетка плакать
Сам до этого довел.

13. Ой, какая я была
Девчоночка развитая.
А теперь моя голвушка
Не тем забитая.

14. Моя милка
Чего отчеблучила:
То двоешки, то троешки
Бабушку замучила.

15. Я не буду ночи спать,
Буду звездочки считать.
Насчитаю двадцать пять
Пойду к залетке ночевать.

Произведение четырехдольного размера исполняется нараспев в пределах ч5, мелодия плавная, без резких скачков, простая гармония.

Семеновна

Ой, Се - ме - нов - на да до - ро - гой со - вет, у - ви - дишь
ми - ло - го, да пе - ре - дай при - вет

Передай привет да с передачкой
И скажи ему любовь горячую.

Ой, Семеновна, какая бойкая,
Наверно выпила пол литра горького.

Ой, Семеновна начинается.
Гармонист сидит и улыбается.

Гармонист сидит да улыбается,
Ему Семеновна да очень нравится.

И зачем расцвел василек во ржи
Ты зачем завлек, дорогой, скажи.

Василек расцвел, чтобы красивым быть,
Я тебя завлек, чтобы тебя любить.

Ой, Семеновна, юбка шесть точек,
А провожал меня сама не знаю, чей.

На стене висит гитара новая,
Я некрасивая, зато веселая.

Ой, Семен-Семен, ты как лук зелен,
Я изумленная – трава зеленая.

Произведение четырехдольного размера исполняется нараспев в пределах ч5, в мелодии есть скачки на ч4, но в основном тоновые ходы, простая гармония.

Цыганочка

За цы - га - на вый - ду за - муж не на - до при - дан - но - го
Кар - ты вру - ки шаль на пле - чи, о - де - я - ло рва - но - е

2. Уцыгана в огороде есть железная кровать,
Вот повадилась цыганка у цыгана ночевать.

3. У цыгана в огороде есть колодец ключевой,
Вот повадилась цыганочка к цыгану за водой.

4. За цыгана выйду замуж, хоть родная мать убей,
Буду ездить по деревне и обманывать людей.

5. Раз цыган, два цыган оба мы цыгане,
Ты воруеть лошадей, я воруя сани.

6. Как цыганочку плясать – надо кофту вязану,
А как с мальчиком гулять надо много разуму.

Произведение четырехдольного размера исполняется нараспев в пределах ч5, мелодия плавная, без резких скачков, в основном имеет тоновые ходы, простая гармония.

Русского

Пус - кай го - во - рят, что мы бед - ны - е семь сот всунду - ке и все мед - ны - е

2. Буду русского плясать – никому не указать,
Буду милого любить – никому не перебить.

3. Ох, русского, русского, русского да,
А за русского дома не ругают никогда.

4. Меня дома-то ругают, из дому-то гонят,
Скину ногу с сапога – меня не догонят.

Произведение четырехдольного размера исполняется нараспев в пределах ч5, мелодия плавная, есть скачки на ч4, простая гармония.

Частушки

1. Ве - се - ла я ве - се - ла из Кан - та - у - ро - ва се - ла
Ни - ког - да мо - я го - ло - вуш - ка у - ны - ла не бы - ла

2. В Кантауровском совхозе закололи борова,
Три недели кишки ели и гремели здорово.

3. Борщевик повсюду вырос, заросло им все село,
А начальство мимо ходит и не видит ничего.

4. Кантауровски девчонки – мы наян-наяночки,
Мы нигде не пропадем – ни на какой гуляночке.
5. Кантауровски девчонки, мы нигде не пропадем,
В Ленинграде будет вечер – мы туда гулять пойдём.
6. Кантаурово село в поле та, да в поле то,
Его под гору столкнуть, оно не стоит боле-то.

Произведение двухдольного размера исполняется нараспев в пределах ч5, мелодия плавная, в основном ходы на терцию и секунду, простая гармония.

Выводы. 2022 год объявлен в нашей стране Годом сохранения культуры народов России и нематериального культурного наследия. Наблюдается активизация деятельности фольклористов-собрателей и исследователей фольклора, передача зафиксированных образцов педагогам теоретикам и практикам, которые в свою очередь создают программы и курсы по преемственности фольклорных традиций в системе музыкального образования. В настоящее время происходит активная реконструкция календарных и семейных обрядов и перенесение их на сценические подмостки. Сценическим воплощением фольклора занимаются как дети, так и взрослые в народно-певческих коллективах под руководством педагогов в системе образования и в системе культурно-досуговой деятельности. В применении к изучению регионального фольклора учитывается принцип, лежащий в основе динамики человеческой культуры: принцип наследования (трансляции) культуры с передачей нравственного, житейского опыта, творческих способностей от поколения к поколению – от пожилых информантов к молодым исполнителям.

Литература:

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие. – Москва, 2016. – С. 36-52
2. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Ленинград :«Музыка», 1969.
3. Воронина Н.И. Идентичность и толерантность в многоукладности российской культуры // Толерантность в культуре и процесс глобализации. – М., 2010. – С. 388-446.
4. Воронина Н.И. Лики провинциальной культуры. – Саранск, 2006. – 232 с.
5. 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.
6. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М.: «Смысл», 2016. – С. 50.
7. Кислова, О.Н. Народное творчество и фольклорные традиции / О.Н. Кислова. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 61 с. – ISBN 978-5-4499-1480-4.
8. Кислова, О.Н. Воспитание гармонично развитой личности на основе традиционного народного пения / О.Н. Кислова, А.Н. Медведев // Инновационная деятельность в образовании: Сборник статей по материалам VIII региональной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 30 ноября 2021 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – С. 73-75.
9. Культурология: Учебное пособие. – Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, 2012. – 136 с. – (Учебники Мордовского университета). – ISBN 978-5-7103-2397-7.
10. Мадримов Б.Х. Представление учителя музыкальной культуры о педагогическом творчестве и педагогической технологии // Вестник науки и образования. – 2020. – № 21-2 (99)
11. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф. В. Повshedная, А. В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2.
12. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
13. 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.
14. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – Москва, 1988. – С. 24-60.
15. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: в 2 т. – М., 1985. – 192 с.
16. 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 376.42

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

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

магистрант факультета психологии и педагогики Юсипова Гульназ Хамзиевна

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Аннотация. В данной статье раскрывается актуальная проблема нравственного развития младших школьников. Проанализированы исследования по проблеме нравственной воспитанности личности. Нравственное сознание рассматривается в единстве и взаимодействии компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого. Развитие нравственного сознания рассматривается как активный процесс отражения нравственных отношений, состояний. Нравственное мышление является субъективной движущей силой формирования нравственного сознания. Учитывается, что сенситивным периодом для развития нравственного сознания является младший школьный возраст. Данный возраст является этапом личностного развития с преимущественной задачей накопления нравственных знаний и нравственного опыта. Отмечено, что у детей с умственной отсталостью наблюдается трудности в формировании нравственных

представлений, что определяется свойственной им слабостью обобщений, незрелостью эмоционально-личностной сферы. Несмотря на это, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями проходят те же стадии. Указано, что младшие школьники более поздно начинают интересоваться вопросами устройства общества и понятиях нравственности. Происходящий процесс качественно-количественных изменений в духовно-нравственном облике школьника и обуславливает нравственное развитие младшего школьника с умственной отсталостью. Далее в статье описаны особенности нравственного сознания младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Представлены результаты экспериментального исследования уровня сформированности нравственного сознания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости и нормой интеллектуального развития. Дана их качественно-количественная оценка. На основании полученных данных предложена программа развития нравственного сознания. Определены психолого-педагогические условия развития нравственного сознания.

Ключевые слова: младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости, нравственное сознание, когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты, психолого-педагогические условия.

Annotation. This article reveals the actual problem of the moral development of younger schoolchildren. The research on the problem of moral education of the individual is analyzed. Moral consciousness is considered in the unity and interaction of components: cognitive, emotional, behavioral. The development of moral consciousness is considered as an active process of reflection of moral relations, states. Moral thinking is the subjective driving force behind the formation of moral consciousness. It is taken into account that the sensitive period for the development of moral consciousness is the younger school age. This age is a stage of personal development with the primary task of accumulating moral knowledge and moral experience. It is noted that children with mental retardation have difficulties in forming moral ideas, which is determined by their inherent weakness of generalizations, immaturity of the emotional and personal sphere. Despite this, younger students with intellectual disabilities go through the same stages. It is indicated that younger schoolchildren later begin to be interested in the issues of the structure of society and the concepts of morality. The ongoing process of qualitative and quantitative changes in the spiritual and moral appearance of the student determines the moral development of a younger student with mental retardation. Further, the article describes the features of the moral consciousness of younger schoolchildren with a mild degree of mental retardation. The results of an experimental study of the level of formation of moral consciousness in younger schoolchildren with a mild degree of mental retardation and the norm of intellectual development are presented. Their qualitative and quantitative assessment is given. Based on the data obtained, a program for the development of moral consciousness is proposed. The psychological and pedagogical conditions for the development of moral consciousness are determined. According to the results of the study, conclusions are drawn.

Key words: primary school students with a mild degree of mental retardation, moral consciousness, cognitive, emotional, behavioral components, psychological and pedagogical conditions.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования одним из направлений выделяется духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Поэтому вопросы нравственного воспитания в школе возводятся в ряд актуальных и приобретают первостепенное значение по воспитанию подрастающего поколения. Нравственное воспитание является одним из условий успешной социализации личности и приоритетной задачей государственной политики. Как указано в Распоряжении Правительства РФ от 29.05.15 г. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», одной из ветвей развития воспитания выступает сохранение и возрождение нравственных ценностей [10].

Наиболее остро данный вопрос воздвигается в отношении обучающихся с умственной отсталостью. Особенности познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы приводят к тому, что дети более поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, понятиях нравственности. Наличие интеллектуального дефекта затрудняет решение задачи обеспечения социально-нормативного поведения, повышает вероятность социальных отклонений в индивидуальном поведении личности. Однако, несмотря на интеллектуальный дефект, младший школьный возраст является сенситивным для усвоения нравственных норм [4, 5].

В свете социально-гуманистических тенденций в современном образовании, вопрос нравственного воспитания становится весьма актуальным, а, следовательно, и процесс развития нравственного сознания обучающихся [7]. Высокая значимость, а также недостаточная разработанность практической стороны вопроса развития нравственного сознания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости заставила нас обратить внимание на эту проблему.

Цель нашего исследования состоит в разрешении противоречий между развитием у младших школьников нравственного сознания и недостаточной разработанности эффективных научно-практических материалов по данной проблеме.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе существует ряд теорий, объясняющих структуру и содержание нравственного сознания. По мнению И.В. Сушковой, нравственное сознание младших школьников определяется как «новообразование, которое способствует формированию предрасположенности к заданным преобладающим способам решения нравственных задач, то есть к нравственно-направленной деятельности, выражающейся в предпочитаемом и доминирующем типе нравственно-направленных действий, реализующихся без внешнего и внутреннего принуждения». Механизм развития нравственного сознания представляет собой функционирующую социально-педагогическую систему, основанную на базисных моральных запросах общества [11]. В диссертационных исследованиях Е.А. Антоновой, Н.А. Козловской, В.И. Новиковой указывается, что нравственное сознание как одна из форм общественного сознания структурно предполагает три уровня: рационально-теоретический, эмоционально-чувственный и убеждений. Каждый уровень выражается компонентами: когнитивный, эмоциональный, поведенческий [1, 6, 8].

Процесс усвоения нравственных норм и формирования нравственных представлений берет свое начало в детстве и становится частью личностного развития ребенка. Н.М. Трофимова отмечает, что именно младший школьный возраст выступает сенситивным периодом для усвоения нравственных норм. По мнению исследователя, значение нравственных представлений в младшем школьном возрасте велико, поскольку ребенок постепенно преодолевает позицию зрителя, присущую дошкольнику, при этом общение со сверстниками обеспечивает ориентацию на нравственное содержание ситуации, а с взрослыми – на нормативные аспекты нравственных представлений [12].

Развитие нравственного сознания младших школьников с умственной отсталостью отличается своеобразием, которое обусловлено с особенностями его познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы. У них наблюдается низкая степень осознанности, обобщение представлений о нравственных нормах. У детей данной категории преобладают повелительные элементы, вытекающие из указаний, требований взрослых [13].

Экспериментальное исследование было проведено на базе государственных общеобразовательных учреждений города Нижнего Новгорода. Всего в эксперименте приняли участие 40 младших школьников в возрасте 9-10 лет, 20 из них имеющие умственную отсталость легкой степени (по заключению ПМПК) и 20 детей с нормой интеллектуального развития.

Первый этап исследования заключался в изучении когнитивного компонента нравственного сознания. Для реализации данной цели была применена методика Р.Р. Калининой «Закончи историю». Второй этап был направлен на исследование эмоционального компонента нравственной сферы. На данном этапе использовалась методика Р. Р. Калининой «Сюжетные картинки». Третий этап был направлен на исследование поведенческого компонента нравственного сознания с помощью методики Р. В. Овчаровой, А.Н. Овсянниковой.

Данные, полученные в ходе экспериментального исследования, были подвергнуты количественному и качественному анализу, что позволило составить общую картину о сформированности нравственного сознания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Для статистической обработки экспериментальных данных рассчитывался критерий углового преобразования Фишера. Результаты вычислений представлены в таблице 1.

Таблица 1

Эмпирические значения критерия Фишера

Компоненты	Дети с УО	Дети с ННР	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Когнитивный	32%	84%	4,137	p<0,01
Эмоциональный	37%	91%	3,845	p<0,01
Поведенческий	80%	96%	1,660	p<0,05

Как видно из таблицы 1, статистическая проверка подтвердила наличие существенных различий по когнитивному (p<0,01), эмоциональному (p<0,01), поведенческому (p<0,01) компонентам. Анализ выявленных данных позволил выделить уровень развития нравственного сознания младших школьников с легкой степенью умственной отсталости и нормой развития (таблица 2).

Таблица 2

Уровни сформированности нравственного сознания

Методики	Уровни	Процентное соотношение	
		Дети с УО	Дети с ННР
«Закончи историю» Р.Р. Калининой	Низкий	85%	0%
	Средний	15%	35%
	Высокий	0%	65%
«Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой	Низкий	65%	0%
	Средний	35%	25%
	Высокий	0%	75%
Исследование поведенческого компонента (Р.В. Овчарова, А.Н. Овсянникова)	Низкий	23%	0%
	Средний	67%	20%
	Высокий	10%	80%

Результаты исследования когнитивного компонента нравственного сознания показывают, что между группой младших школьников с умственной отсталостью и их нормально развивающимися сверстниками выявлены значительные различия ($\chi^2 = 4,137$; $p < 0,01$). Самым высоким уровнем развития когнитивного компонента у детей с умственной отсталостью является средний (15% детей). Нормально развивающиеся школьники показали более высокие результаты. Так, 35% из них набрали средний балл, высокий же уровень показали 65% исследуемых. Наибольшие затруднения младшие школьники с умственной отсталостью испытали при определении нравственных категорий «правдивость-лживость» (дети справились с заданием на 23%). Следующим трудным заданием для умственно отсталых детей показалось определение нравственных норм «трудолюбие-лень». Данное задание выполнили на 30%. У младших школьников с нормой интеллектуального развития трудности вызвали эти же нормы, с которыми они справились на 80% и 77% соответственно. Более же знакомым для детей обеих групп выступили понятия «доброта-злость». 80% младших школьников с нормативным развитием показали высокий результат (3 балла), остальные 20% набрали 2 балла (средний уровень). Это показывает, что нормально развивающиеся дети правильно оценивали предложенные поступки и определяли нравственную норму. Так, анализ результатов показывает, что самым частым и понятным для младших школьников является нравственные категории «доброта-злость». Хотя младшие школьники с умственной отсталостью называли данную норму, однако в их ответах наблюдалась чрезмерная обобщенность. Практически все умственно отсталые дети приравнивали понятия «правильный» и «добрый». Так, поясним, что если в предложенной истории поступок был правильным, то на вопрос «Почему?» следовал ответ «потому что он добрый». Так дети объясняли свой выбор во всех отношениях, тогда как нравственные понятия «щедрый, ленивый, лживый, жадный, трудолюбивый, правдивый» также означали «добрый», иными словами, поступок нравственный - человек «добрый», безнравственный – человек «злой».

Анализ результатов исследования эмоционального компонента нравственного самосознания позволяет сделать следующие выводы. Младшие школьники с умственной отсталостью значительно отстают по показателям от нормально развивающихся сверстников ($\chi^2 = 3,845$; $p < 0,01$). Высокий балл не набрал ни один из умственно отсталых детей, тогда как 75% нормально развивающихся младших школьников показали результат в 3 балла (высокий показатель). Остальные дети с нормальным психическим развитием – 25% – набрали по 2 балла, среди умственно отсталых младших школьников результат в 2 балла показало наименьшее количество детей (35%). По сравнению с детьми с нарушениями интеллектуального развития дети с нормативным развитием правильно сортировали рисунки, объясняя свой выбор. Эмоциональные реакции были адекватны ситуации выбора, проявлялись ярко. Исследование эмоционального компонента нравственного сознания выявило, что младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости не всегда адекватно оценивают поступки детей. В ответах детей преобладает наличие эмоциональных реакций, однако наблюдается недостаточно устойчивое личностное отношение к нравственным нормам.

Анализ результатов третьего этапа исследования, направленного на выявление уровня поведенческого компонента нравственного сознания, показал, что средний показатель по данному заданию у нормально развивающихся школьников

составил 20%, а у школьников с интеллектуальным нарушением – 67%. Высокий уровень сформированности поведенческого компонента показали 80% младших школьников с нормой развития. Следует также отметить, что высокий уровень сформированности данного компонента показали и 10% младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Это те дети, у которых выявилась способность совершать нравственные действия и поступки. Остальные дети немного затруднились в соотнесении нравственных действий с адекватностью ситуации.

Выявленные показатели позволяют сделать вывод, что младшие школьники с умственной отсталостью могут принимать решения, ориентируясь на потребности других людей, однако большая их часть не может согласовывать их с нравственными нормами. Отметим, что небольшая часть детей (5%) в силу своих психофизиологических особенностей плохо шли на контакт и поэтому не ответили на вопросы. Таким образом, процентная доля испытуемых по показателям поведенческого компонента нравственного сознания в группе младших школьников с легкой степенью умственной отсталости (80%) статистически меньше процентной доли младших школьников контрольной группы ($\mu = 1.660$; $p < 0,05$). Младшие школьники с нормативным развитием лучше, чем младшие школьники с умственной отсталостью справились с заданиями данного этапа исследования.

Подводя итоги экспериментального исследования можно утверждать, что необходима специальная работа по формированию нравственного сознания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Исследователями накоплен определенный опыт в этом направлении. Однако, анализ научной и практической литературы позволяет говорить о недостаточной методической разработанности психолого-педагогического сопровождения нравственной сферы младших школьников с умственной отсталостью.

На наш взгляд, оптимальными психолого-педагогическими условиями развития нравственного сознания у младших школьников с умственной отсталостью выступает организация процесса развития нравственного сознания в единстве его структурных компонентов (когнитивного, эмоционального, поведенческого) и применение проблемных ситуаций с нравственным содержанием как средства формирования нравственных понятий.

Нами была разработана психолого-педагогическая программа, направленная на развитие нравственного сознания младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Основу формирующего эксперимента составили направления воспитательной работы, имеющие целью формирование:

– знаний младших школьников с легкой степенью умственной отсталости о нравственных качествах, выражающихся в моральных нормах;

– способности к оценке поступков;

– умений разрешать нравственные противоречия (принимать решения).

Однако разграничение данных направлений условно, что связано с тем, что в едином процессе нравственного становления они находятся в тесной взаимосвязи.

Так, на первом этапе закладывались базовые нравственные понятия, с целью формирования нравственных норм. Далее на втором этапе велась работа по воспитанию положительных нравственных качеств. Говоря о развитии нравственного сознания младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, следует учитывать тот факт, что знание и понимание нравственных норм не гарантирует их применение в своей повседневной жизни. Поэтому на третьем, завершающем, этапе подкреплялись полученные навыки – велась работа по закреплению и осмыслению нравственных отношений, их анализ и оценка, принятие нравственных решений и осуществление ответственных выборов. Данный этап характеризует то, сможет ли ребенок выбрать между тем, что хочется, и тем, что должен сделать.

Как отмечалось ранее, недостатки восприятия, запоминания, воспроизведения информации, невозможность достаточно длительное время работать монотонно, быстрая истощаемость и легкая отвлекаемость затрудняют развитие нравственного сознания данной категории детей. Исходя из этого, эффективным средством является применение проблемных ситуаций, поскольку они обеспечивают полное погружение обучающихся в проблему (интеллектуальное, эмоциональное, деятельностное), обогащая нравственный опыт [2, 3, 9]. Так, на всех этапах развития нравственного сознания младших школьников с легкой степенью умственной отсталости применялись проблемные ситуации с нравственным содержанием. Содержание нравственных проблемных ситуаций включает в себе моральные нормы и правила поведения. С опорой на этап работы и тему занятия формулировались вопросы, которые выявляли понимание или оценку обучающимися следующих компонентов ситуаций: мотивов поведения героев, чувств и переживаний, моральных норм и ценностей, содержащихся в ситуациях. Использовались проблемные ситуации из повседневной жизни, современных короткометражных мультфильмов и произведений художественной литературы. Например, применялись рассказы Валентины Осеевой. Рассказ «Плюхо» затрагивает нравственную проблему сострадания и способности прийти на помощь. Рассказ зачитывается без концовки, организуется обсуждение по вопросам: «Оцените поступок мальчиков. Как думаете, почему женщина пристыдила детей. Как бы вы себя повели в такой ситуации». С использованием данной ситуации у обучающихся формируются понятия «равнодушие», «милосердие».

Выводы. Таким образом, усвоение нравственных норм благодаря специально созданным психолого-педагогическим условиям позволит обучающемуся не только ознакомиться с принятыми в обществе требованиями, но и обеспечит опыт реального переживания нравственных эмоций в связи с конкретной ситуацией выбора, а также будет способствовать формированию навыков конструктивного поведения в ситуациях принятия нравственного решения. Ситуации обсуждаются в группах или парах, что также способствует активизации обучающихся, развитию способности делать выводы. Методы развития нравственного сознания направлены на объяснение нравственных представлений и понятий, выработку моральных чувств и оценок, правил общественного поведения.

Литература:

1. Антилогова, Н.Л. Психологические механизмы нравственного сознания личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Антилогова Лариса Николаевна. – Новосибирск, 1999. – 434 с.
2. Антонова, Е.А. Нравственное сознание и поведение дошкольников с задержкой психического развития: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.10 / Антонова Евгения Андреевна. – Санкт-Петербург, 2012. – 20 с.
3. Давлетшина, Е.В. Технология воспитания морального выбора в формировании основ культуры поведения младших школьников / Е.В. Давлетшина // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 4. – С. 73-77
4. Кисова, В.В. Психолого-педагогические условия развития нравственного поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития / В.В. Кисова // Карельский научный журнал. – 2021. – Т. 10. – №. 1 (34).
5. Кисова, В.В. Экспериментальное исследование развития нравственного поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития / Кисова В.В., Чугунова В.В. // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №. 64-4. – С. 97-100.
6. Козловская, Н.А. Поисково-исследовательская деятельность как условие формирования нравственной сферы

младшего школьника: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Козловская Наталья Александровна. – Кемерово, 2012. – 22 с.

7. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – № 1(22). <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1324> (дата обращения 16.04.2022)

8. Новикова, В.И. Теоретические основы нравственного воспитания младших школьников в современной социокультурной ситуации: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Новикова Валентина Ивановна. – Ростов-на-Дону, 2004. – 42 с.

9. Овчарова, Р.В. Нравственное развитие личности: от детства к отрочеству // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11. – С. 106-108.

10. Российская Федерация. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года".

11. Сушкова, И.В. Моделирование процесса формирования нравственных представлений и понятий у детей 6-8-ми лет // Дошкольник и младший школьник в системе образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. И. А. Герцена, 2014. – С. 71-73.

12. Трофимова, Н.М. Формирование нравственных ориентиров в младшем школьном возрасте / Под ред. Н.В. Соловьёвой. – Воронеж, 1996. – 90с.

13. Трубина, Е.Н. Моделирование процесса формирования нравственных представлений средствами музыки у младших школьников с умственной отсталостью / Е.Н. Трубина // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – № 3 (29). – С. 247-251.

Педагогика

УДК 378.2

доктор филологических наук, профессор Киуру Константин Валерьевич

Челябинский государственный университет (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук, доцент Попова Екатерина Евгеньевна

Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск);

кандидат исторических наук, доцент Маковецкая Юлия Геннадьевна

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования (г. Челябинск)

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Целью статьи «Новые технологии дистанционного обучения в системе высшего и дополнительного профессионального образования» является изучение новых технологий в образовании и их методологических основ. В статье описываются результаты исследования осведомленности обучающихся о новых технологиях дистанционного обучения и готовности к их использованию в образовательном процессе. К новым технологиям относятся чат-боты, массовые открытые образовательные ресурсы и игровые технологии. Рассмотрены история и актуальные проблемы дистанционного обучения, проанализированы виды и функции чат-ботов как педагогических агентов. Проблемное поле, в котором представлено исследование, связано с противоречием между ожиданиями современной аудитории обучающихся от возможностей дистанционного обучения и предложениями, предоставляемыми образовательными организациями. Авторы в статье используют ключевые понятия и предоставляют аргументированное их содержание. Исследование построено следующим образом: проведен опрос среди студентов университетов города Челябинска и слушателей программ дополнительного профессионального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования; результаты опроса представлены в контексте опубликованных вторичных данных и литературы; обозначены проблемные точки и перспективы развития новых технологий дистанционного обучения в системе высшего и дополнительного профессионального образования. В последние годы наблюдается распространение информационно-коммуникационных технологий. Такие технологии ускорили развитие дистанционного обучения (в основном в высших учебных заведениях). Эти технологии способствовали изменению мышления преподавателей и ожиданий учащихся, которые могут заниматься обучением в своем привычном месте, в своем собственном темпе и в свое удобное время. Обучение на протяжении всей жизни стало обычным делом. В ходе исследования были мы пришли к выводу, что образовательные чат-боты сегодня являются самой перспективной технологией дистанционного обучения. Основные функции образовательных чат-ботов: отправка персонализированных сообщений и рекомендации учебного контента. В качестве дополнительных функций искусственного интеллекта в качестве помощника преподавателя можно выделить ответы на типичные вопросы, задаваемые учащимися, установление цели обучения и отслеживание прогресса в обучении. Перспективным направлением продолжения исследования является контент-анализ бесед с обучающимися для выявления оптимальных моделей подачи методической и обучающей информации.

Ключевые слова: дистанционное обучение, коммуникационные технологии, игровые технологии, чат-бот.

Annotation. The purpose of the article «New technologies of distance learning in the system of higher and additional professional education» is to study new technologies in education and their methodological foundations. The article describes the results of a study of students' awareness of new distance learning technologies and their readiness to use them in the educational process. New technologies include chatbots, massive open educational resources, and gaming technologies. The history and current problems of distance learning are considered, the types and functions of chatbots as pedagogical agents are analyzed. The problematic field in which the study is presented is related to the contradiction between the expectations of the modern audience of students from distance learning opportunities and the offers provided by educational organizations. The authors in the article use key concepts and provide their reasoned content. The study was structured as follows: a survey was conducted among students of universities in the city of Chelyabinsk and students of additional professional education programs of the Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Education Workers; survey results are presented in the context of published secondary data and literature; problematic points and prospects for the development of new distance learning technologies in the system of higher and additional professional education are indicated. In recent years, there has been a proliferation of information and communication technologies. Such technologies have accelerated the development of distance learning (mainly in higher education institutions). These technologies have helped change the mindset of educators and the expectations of students, who can learn in their own place, at their own pace and at their own time. Lifelong learning has become commonplace. During the study, we came to the conclusion that educational chatbots are the most promising distance learning technology today. The main functions of educational chatbots:

sending personalized messages and recommending educational content. As additional functions of artificial intelligence as a teacher assistant, one can single out answers to typical questions asked by students, setting a learning goal, and tracking learning progress. A promising direction for continuing the study is the content analysis of conversations with students to identify optimal models for presenting methodological and educational information.

Key words: distance learning, communication technologies, gaming technologies, chatbot.

Введение. Дистанционное образование вошло в практику обучения в 1960-х годах, когда Открытый университет Великобритании (OU) предоставил возможность обучаться студентам, которые не имели доступа к высшему образованию. До этого обучение в дистанционном режиме предполагало только заочное обучение. Не использовались никакие технологии, учащиеся работали изолированно, время от времени переписываясь с преподавателями/консультантами. Учебные материалы состояли из печатных изданий, а оценка представляла собой заочные экзамены в конце учебного периода.

Открытый университет Великобритании добавил в практику обучения аудио- и видеозаписи, телевизионные программы. Достижения в области информационных и коммуникационных технологий в последние десятилетия XX века привели к революции в образовании. С конца 1980-х годов до начала XXI века в практику дистанционного обучения вошли видеоконференции, виртуальные среды обучения, мультимедийные и интерактивные технологии. Эти инновации потребовали переосмысления педагогических принципов и рамок. Теперь студент может учиться в дистанционном режиме, но при этом оставаться частью сообщества.

В эпоху информации и знаний возникает необходимость в новых моделях образования. В экономике, основанной на знаниях, рассматривающей организацию как «создателей знаний» и «рабочие сообщества», требуется расширение принципов и концепций процесса обучения. Новые технологии обучения предполагают переосмысление роли обучающегося как активного и рефлексивного субъекта. Технологии должны не только поддерживать координацию рабочих процессов, они должны удовлетворять потребности в обучении [16].

Сегодня все образовательные организации не могут вести свою деятельность без использования онлайн-среды [5, 6, 8, 10]. Следовательно, дистанционное обучение становится очень востребованным, расширяя пространство преподавания и обучения [4] и позволяя студентам углубленно изучать выбранные дисциплины [1].

Коммуникационные технологии позволяют осмысленно обмениваться информацией на любом расстоянии в рамках системы «обучающийся - преподаватель» [3, 13]. Более того, этот режим обучения имеет много преимуществ по сравнению с традиционным режимом, поскольку он предоставляет студентам возможность учиться в своем собственном темпе и в своем собственном пространстве [15].

В современной образовательной среде успех дистанционного обучения во многом зависит от отношения к нему обучающихся и преподавателей.

Многие из преподавателей ставят под сомнение эффективность онлайн-образования и ссылаются на временные факторы и технические проблемы [2, 9].

При этом обучающиеся готовы получать знания дистанционно, особенно если для этого используются современные коммуникационные технологии.

Таким образом, проблемное поле, в котором представлено исследование, связано с противоречием между ожиданиями современной аудитории обучающихся от возможностей дистанционного обучения и предложениями, предоставляемыми образовательными организациями. Речь идет о таких новых технологиях дистанционного обучения, как чат-боты, массовые открытые образовательные ресурсы (МООК), игровые технологии.

Исследование построено следующим образом: проведен опрос среди студентов университетов города Челябинска и слушателей программ дополнительного профессионального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования; результаты опроса представлены в контексте опубликованных вторичных данных и литературы; обозначены проблемные точки и перспективы развития новых технологий дистанционного обучения в системе высшего и дополнительного профессионального образования.

В исследовании мы ставим следующие исследовательские вопросы:

RQ 1. Насколько для современной образовательной среды важна быстрая обратная связь между обучающимся и преподавателем?

RQ 2. Насколько обучающиеся готовы к использованию в дистанционном обучении чат-ботов?

RQ 3. Насколько обучающиеся готовы к использованию в образовательном процессе МООК?

RQ 4. Насколько обучающиеся готовы к использованию в образовательном процессе игровых технологий?

RQ 5. Какую из технологий (чат-бот, МООК, игровые технологии) обучающиеся предпочли бы для дистанционного обучения?

Изложение основного материала статьи. Дизайн исследования. Для ответа на поставленные исследовательские вопросы было проведено исследование, целью которого было изучение осведомленности студентов вузов Челябинска и слушателей Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования о новых технологиях дистанционного обучения и готовности к их использованию в образовательном процессе. Наиболее адекватным для достижения поставленной цели является количественный метод исследования – опрос.

Задачи исследования:

1) изучить, насколько для современной образовательной среды важна быстрая обратная связь между обучающимся и преподавателем;

2) выявить, насколько обучающиеся готовы к использованию в дистанционном обучении чат-ботов;

3) выяснить, насколько обучающиеся готовы к использованию в образовательном процессе массовых открытых образовательных ресурсов (МООК);

4) изучить, насколько обучающиеся готовы к использованию в образовательном процессе игровых технологий;

5) определить наиболее перспективную технологию дистанционного обучения.

Для проведения исследования был разработан анкета, распространенная при помощи Google Forms. В исследовании приняли участие 326 студентов и 52 учителя средних общеобразовательных школ (слушателей программ повышения квалификации в 2021 году) из четырех образовательных учреждений г. Челябинска (Челябинского государственного университета, Уральского государственного университета физической культуры, Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования).

Возраст респондентов составил 18-21 лет – 72%, 22-35 лет – 19%, 36-45 лет – 3%, 46-55 лет – 3%, 56 и старше – 2%.

Тип выборки – стихийная. Контур выборки образуют зарегистрированные пользователи, проявившие интерес к данному интернет-опросу. Механизм отбора респондентов – self-selection.

В результате проведенного опроса были получены следующие результаты. Проанализировав ответы респондентов на первый вопрос, связанный с важностью быстрой обратной связи в процессе дистанционного обучения, мы можем сделать выводы о том, что большинство ответивших отмечают важность данного процесса. Об этом свидетельствует максимальное количество положительных ответов на данный вопрос – 92,3% респондентов.

Ответы на вопрос «Знаете ли вы такую образовательную технологию, как чат-бот?» распределились следующим образом: «да» ответили 63,5% респондентов, «нет» – 36,5%. Соответственно можно сделать вывод о том, что большинство опрошенных сталкивались в своей деятельности с данной образовательной технологией.

Ответы на вопрос «Есть ли у Вас опыт использования чат-ботов в дистанционном обучении?» распределились следующим образом: «да» – 14%, «нет» – 86%, что связано, вероятно, с новизной данной технологии и соответственно низким уровнем применения её в образовательной деятельности.

Рассмотрев результаты ответов на четвертый вопрос, связанный с готовностью получать образовательную информацию от чат-бота, можно сделать вывод, что большинство респондентов (81%) готовы пользоваться данной образовательной технологией. Из числа ответивших положительно 75,9% респондентов предпочли бы получать от чат-бота методическую информацию (например, о порядке выполнения заданий) и 24,1% – обучающую.

Проанализировав результаты ответов на пятый вопрос «Знаете ли вы такую образовательную технологию, как MOOK (массовые открытые образовательные ресурсы)?», стало очевидно, что 64,8% респондентов не знакомы с данной образовательной технологией и только 35,2% опрошенных имеют представление о ней.

Ожидаемыми стали ответы респондентов на вопрос «Есть ли у Вас опыт использования MOOK (массовых открытых образовательных ресурсов) для дистанционного обучения?», 77,5% ответили «нет», 22,5% – нет. Из чего мы можем предположить, что это опять же связано с низким уровнем осведомленности с данной образовательной технологией. Тем не менее, 80,4% показали высокий уровень готовности получать образовательную информацию с помощью MOOK (массовых открытых образовательных ресурсов).

Проанализировав результаты ответов на седьмой вопрос «Есть ли у Вас опыт использования игровых технологий в процессе дистанционного обучения?», мы пришли к выводу, что 64,8% респондентов не знакомы с данной образовательной технологией и только 38,6% опрошенных имеют представление о ней. Однако 89,2% опрошенных готовы получать образовательную информацию с помощью игровых технологий.

Ответы на вопрос «Какую технологию (чат-бот, MOOK, игровые технологии) обучающиеся предпочли бы для дистанционного обучения» показали, что большинство респондентов (76%) предпочли бы чат-боты.

Таким образом, проанализировав результаты исследования, мы можем сделать вывод о том, что данная категория респондентов не обладает необходимыми компетенциями в сфере применения современных образовательных технологий в процессе дистанционного обучения, но, тем не менее, наблюдается достаточно высокий уровень готовности опрошенных применять данные технологии в процессе дистанционного обучения.

Поскольку большинство респондентов для дистанционного обучения выбрали технологию использования чат-ботов, остановимся на ней подробно.

В связи с экспоненциальным ростом рынка мобильных устройств за последнее десятилетие чат-боты становятся все более популярным способом взаимодействия с пользователями. Мобильные устройства меняют способ коммуникации и позволяют постоянно учиться в различных средах.

Чат-боты имеют продолжительную историю использования в качестве смоделированных человекоподобных интерфейсов между учащимся и содержанием в образовательной среде (педагогических агентов) в образовательных учреждениях. Человекоподобные интерфейсы используют методы искусственного интеллекта для повышения и персонализации автоматизации в обучении. Знания в области проектирования и исследований важны для разработки привлекательных, полезных и ценных педагогических агентов, которые не только максимально используют технологические достижения, но также понимают эмоциональные, когнитивные и социальные проблемы образования [7, 11]. В последние годы все больше и больше организаций начали использовать свои возможности, выходящие за рамки простого запроса информации с последующим запрограммированным ответом. Результаты опроса обучающихся подтверждают данный феномен, больше половины опрошенных подтвердили знание такой образовательной технологии, как чат-бот.

Включение чат-ботов в образовательную сферу за последнее десятилетие подразумевает рост интереса к способам, с помощью которых чат-боты могут быть реализованы для преподавания и обучения. Полезные системы чат-ботов могут обеспечить преимущества мгновенной доступности и способности естественно реагировать через разговорный интерфейс с теми же преимуществами, что и при собеседовании. Кроме того, чат-боты демонстрируют способность непринужденного взаимодействия с пользователями, также их можно использовать для определения целей, стратегий и результатов обучения и обучения. Данная точка зрения нашла подтверждение в результатах нашего исследования: большой процент респондентов высказали мнение о готовности использования данной образовательной технологии в своей деятельности.

Сегодня спектр применения чат-ботов широк. Чат-боты не объединены в одну категорию. В исследованиях предлагается следующая классификация: по входным данным и по каналам обмена сообщениями.

По входным данным чат-боты можно разделить на следующие виды:

- пользователь на основе распознавания ключевых слов вводит фразу или просто слово, чат-бот сопоставляет ввод с предварительно загруженным ответом;
- голосовой ввод данных пользователем с помощью голоса, чат-бот распознает голос и отвечает на запросы пользователя или выполняет творческие задачи.

По каналам обмена сообщениями деление будет следующим:

- автономное мобильное приложение (Replika);
- web-сервис, интегрированный в Сеть (всплывающее окно со справкой по обслуживанию клиентов);
- интегрированные приложения Facebook для обмена мгновенными сообщениями (Facebook Messenger, WhatsApp, WeChat, Skype);
- платформы связи и совместной работы (Teams Microsoft).

Таким образом, чат-боты созданы для обработки большого объема данных, следовательно, они имеют большой потенциал использования в качестве помощников преподавателя?

Л. Сагоу [12] разработал модель будущего, которая описывает уровни содействия обучению помощниками преподавателей по искусственному интеллекту:

- уровень 1: персонализированные сообщения от помощника преподавателя приветствуют новых учеников;
- уровень 2: ассистент преподавателя консультирует по учебным материалам, предлагает следующие шаги для совместного обучения;
- уровень 3: ответы ассистента преподавателя на обычные вопросы, задаваемые студентами;

- уровень 4: помощник преподавателя определяет шаги для достижения целей обучения и контролирует эффективность обучения;
- уровень 5: ассистент преподавателя дает персонализированные комментарии;
- уровень 6: помощник преподавателя анализирует индивидуальные запросы на обучение и предоставляет инструкции по обучению.

Предложенная модель будущего соотносится с результатами нашего исследования, в которых подавляющее большинство опрошенных высказали мнение о том, что было бы удобно получать от чат-бота методическую информацию для дальнейшего обучения.

Выводы. В последние годы наблюдается распространение информационно-коммуникационных технологий. Такие технологии ускорили развитие дистанционного обучения (в основном в высших учебных заведениях). Эти технологии способствовали изменению мышления преподавателей и ожиданий учащихся, которые могут заниматься обучением в своем привычном месте, в своем собственном темпе и в свое удобное время. Обучение на протяжении всей жизни стало обычным делом.

В ходе исследования были мы пришли к выводу, что образовательные чат-боты сегодня являются самой перспективной технологией дистанционного обучения. Основные функции образовательных чат-ботов: отправка персонализированных сообщений и рекомендации учебного контента. В качестве дополнительных функций искусственного интеллекта в качестве помощника преподавателя можно выделить ответы на типичные вопросы, задаваемые учащимися, установление цели обучения и отслеживание прогресса в обучении.

Перспективным направлением продолжения исследования является контент-анализ бесед с обучающимися для выявления оптимальных моделей подачи методической и обучающей информации.

Мы надеемся, что это исследование будет способствовать дальнейшему изучению возможностей использования чат-ботов на мобильных платформах в целях обучения.

Литература:

1. Aktaruzzaman, M., & Plunkett, M. (2016). An Innovative Approach toward a Comprehensive Distance Education Framework for a Developing Country. *American Journal of Distance Education*, 30(4), 211-224. <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1227098>
2. Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
3. Bachmaier, R. (2011). *Fortbildung Online. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines tutoriell betreuten OnlineSelbstlernangebots für Lehrkräfte* (Doctoral dissertation).
4. Beese, J. (2014). Expanding learning opportunities for high school students with distance learning. *American Journal of Distance Education*, 28(4), 292-306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.959343>
5. Dawson, S. P., Bakharria, A., & Heathcote, E. (2009). Social networks adapting pedagogical practice: SNAPP
6. Fuller, R. M., Vician, C., & Brown, S. A. (2006). E-learning and individual characteristics: the role of computer anxiety and communication apprehension. *The Journal of Computer Information Systems*, 46(4), 103-15.
7. Gulz A., Haake M., Silvervarg A., Sjöden B., Veletsianos G. (2011) Building a social conversational pedagogical agent: Design challenges and methodological approaches IGI Global, Hershey, 10.4018/978-1-60960-617-6.ch006
8. Guri-Rosenblit, S. (2016). Distance higher education in the digital era: Challenges and prospects. *Distance Education in China*, 6, 16-25.
9. Hung, M. L. (2016). Teacher readiness for online learning: Scale development and teacher perceptions. *Computers & Education*, 94, 120-133. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.012>
10. Kearsley, G. (2000). *Online education: Learning and teaching in cyberspace*. Wadsworth Publishing Company.
11. King F.B. (2002) A virtual student: Not an ordinary Joe. *The Internet and Higher Education*, 5 (2), pp. 157-166, 10.1016/S1096-7516(02)00085-4
12. Satow L. (2017) Chatbots as teaching assistants: Introducing a model for learning facilitation by AI bots 07 12 Retrieved from <https://blogs.sap.com/2017/07/12/chatbots-as-teaching-assistants-introducing-a-model-for-learning-facilitation-by-ai-bots>
13. So, H. J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & education*, 51(1), 318-336. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.009>
14. Smutny P., Schreiberova P. (2020) Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education* Volume 151, July, 103862.
15. Thoms, B., & Eryilmaz, E. (2014). How media choice affects learner interactions in distance learning classes. *Computers & Education*, 75, 112-126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.002>
16. Valkanos N., Georgiadou E., Hatzipanagos S., Berki E., Siakas K. (2005): ADDURI: A Framework for the Development and Support of Resource Based Learning Environments and Materials, in A Dafoylas, Walaa Mohamed Bakry, Alan Murfý (eds): e-Learning Online Communities, International Workshop Proceedings, 3 Jan. 2005, Cairo, Egypt, pp. 129-133.

Педагогика

УДК 303.4

доцент Климова Ольга Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ, КОМПЕТЕНЦИЯ И МОТИВАЦИЯ: ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация. Рассмотрены классическая и современная образовательные модели в их связи с мотивацией обучающихся и компетентностным подходом. Обозначены основные тренды современного образования. Приведен пример образовательного эксперимента по повышению личностной мотивации обучающихся. Эксперимент основан на компетентностном подходе и позволяет совместить классическую образовательную модель с современными образовательными трендами.

Ключевые слова: образовательная модель, компетенция, мотивация, тренды образования, образовательная среда, методы образования.

Annotation. Classical and modern educational models are considered in their connection with the motivation of students and the competence approach. The main trends of modern education are outlined. An example of an educational experiment to increase the

personal motivation of students is given. The experiment is based on a competence-based approach and allows you to combine the classical educational model with modern educational trends.

Key words: educational model, competence, motivation, educational trends, educational environment, educational methods.

Введение. Время не стоит на месте, предлагая новые образовательные задачи, новые обучающие возможности. Представление о «классическом» учителе, рассказывающем ученикам новую тему, или лекторе в римской аудитории сменяется современными компьютерными технологиями, самостоятельными просмотрами записей лекционных и практических занятий, индивидуальными траекториями обучения, формирующими профессиональные компетенции, а главное – личной мотивацией учащегося.

Проанализируем причины смены образовательных моделей во взаимосвязи с компетентностным подходом и личной мотивацией.

Изложение основного материала статьи. Классическая, или традиционная, советская/российская образовательная модель – это встраивание учащихся в производственную модель мира. Результатом такого образования стало массовое обучение чтению, письму, основам разных наук, ставшим общепринятыми для изучения: математике, физике, химии, истории и др. Истинной целью такого образовательного процесса, по мнению Е.Л. Трушниковой, было обучение «пунктуальности, послушанию и выполнению механической однообразной работы» [1]. Эта модель образования также соответствует определению Второй волны Э. Тоффлера [2].

Успешность учебного процесса во многом зависит от уровня мотивации учащихся – внешнего или внутреннего целенаправленного побуждения к действию, нацеленного на достижение конкретных целей.

С классической моделью образования принято соотносить двунаправленную, или двувекторную мотивационную модель. Так, ряд авторов [3; 4 и др.] полагают, что «существуют два способа воздействия на мотивацию обучения: «сверху вниз», который характеризуется тем, что педагог проводит работу по осознанию студентами мотивов собственной учебной деятельности; и «снизу вверх», который основывается на формировании и развитии учебной мотивации через соответствующую организацию учебной деятельности» [3; 4, с. 32; и др.].

Распространено мнение, что в настоящее время классическая образовательная модель перестает работать на всех уровнях образования. Причина, по мнению многих, – в кризисе знаниево-просветительской парадигмы, основанном на огромном количестве информации, ее доступности, хаотичности и разнообразии, особенностях передачи, хранения и др. [1; 5].

Действительно, в современной образовательной среде, как общеобразовательной, так и высшей школы, учитель нередко не является носителем нового, уникального, знания. Следствием такого положения вещей становится 1) ненужность «классического» преподавателя/учителя; 2) смещение роли преподавателя в сторону «навигатора» информационного поля; 3) роль преподавателя как наставника, «включающего» ученика в практико-ориентированный образовательный процесс.

Сложившаяся ситуация привела к изменению образовательного процесса и, как следствие, переходу на компетентностную модель обучения.

«Компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности» [6].

В последние годы требования к «результату... высшего профессионального образования формулируются исключительно в категории «компетенция»/«компетентность». Проблема управления компетентностью становится крайне актуальной» в связи с потребностью в специалистах всех отраслей [6].

Определению компетентности посвящено огромное количество исследований, например, Л. Спенсера, Жд. Равена, И. А. Зимней, Е. А. Климова и др.

Так, среди видов компетентности Дж. Равен выделяет инициативу, лидерство, эффективную работу в сотрудничестве с другими, ответственность, настойчивость, честность и т.д. Под компетентностью понимаются качества личности, значительно повышающие эффективность осуществления трудовой деятельности, умения и способности, которые проявляются в лично значимой для субъекта деятельности. Предполагается, что наиболее важным является именно ценность деятельности для субъекта [7; 6].

Современная образовательная модель пытается адаптироваться к стремительно меняющемуся миру и, как следствие, профессиональной среде, на которую она направлена.

Образовательные программы сегодняшнего дня базируются на компетентностном подходе, основывающимся на нравственных качествах человека; особенностях его психического здоровья и физического развития; его мотивах, интересах, склонностях, чертах характера и других важных для профессионального становления качеств; а также профессиональной подготовленности – знаниях, умениях, навыках и опыте – т.е. индивидуализации формирования профессиональной пригодности личности [8].

Исследователи выделяют следующие методы/тренды современного образования [9; 1; 10]:

1) образование длиною в жизнь, что предполагает дальнейшее продолжение образования всеми участниками образовательного процесса;

2) персонализация образования с учетом запросов отдельного индивида – образовательные траектории не только для детей, но и взрослых;

3) индивидуальная траектория обучения, при которой образовательное учреждение обязано не только предложить, но и обеспечить учащемуся индивидуальную форму обучения, удобную именно ему;

4) адаптивное обучение. «Задача этого метода – создание оптимизированной модели обучения, которая учащихся из простых слушателей превращает в активных и готовых к сотрудничеству участников процесса обучения». Наличие «протребителя» образовательного контента: обучающиеся не только получают образовательный ресурс, но сами становятся его творцами под руководством преподавателя;

5) недирективные формы обучения, когда преподаватель становится наставником обучающемуся, помогая преодолеть образовательную траекторию;

6) тайм-менеджмент и горизонт планирования: «спрессованность» времени, увеличение объема предлагаемой информации за меньший временной объем (например, короткий видеоролик о работе типографии может заменить полуторачасовую лекцию), планирование курса обучения в связи с программой обучения в целом;

7) смешанное обучение – применение онлайн- и офлайн-занятий в рамках одной образовательной траектории;

8) поведенческая аналитика и мотивация в рамках цифровизации обучения: личная траектория учащегося, обеспечение личной мотивации каждому студенту;

9) основы деловой коммуникации и деловой этики – умение работать в команде, договариваться, планировать и брать на себя ответственность за результат деятельности и в непредвиденных ситуациях, уметь адаптироваться к постоянно меняющемуся миру;

10) геймификация – применение в обучении элементов игры и игровых механик, внедрение различных форматов и методов, повышающих качество предоставляемых образовательных услуг.

В соответствии с современной образовательной моделью предлагается новый вариант классификации мотивации учащихся. Так, Л.М. Баишева выделяет три контура мотивации: внешний (успешное трудоустройство, высокая заработная плата, получение стипендии и др.), внутренний (осознанный подход к обучению, стремление к достижению эффективных результатов и др.) и целостный («подлинно профессиональные мотивы, такие, как например, исследовательский интерес, овладение профессией, внутренняя потребность стать профессионалом и др.») [11, С. 21].

Таким образом, подчеркивается, что профессиональная пригодность человека к определенной деятельности предполагает комплексное, системное развитие профессионально важных качеств.

В рамках комплексного подхода к системному развитию профессиональных качеств и компетенций выпускника высшей школы на кафедре издательского дела Уральского федерального университета при изучении студентами-бакалаврами профильных дисциплин «Основы редактирования» (2 курс, 4 семестр); «Технология редакционно-издательского процесса» (3 курс, 5-6 семестры); «Современное издательское дело» (4 курс, 8 семестр) автором статьи внедрен и апробирован новый способ мотивации учащихся – «по горизонтали», с учетом всех перечисленных выше трендов в образовании. Вышеуказанные профильные дисциплины предполагают пошаговое обучение от простого к сложному, начиная с освоения теории и заканчивая подготовкой к публикации макета настоящего издания, что позволяет от классического образовательного процесса перейти к проектному обучению².

Важно отметить, что все элементы адаптивного обучения, недирективных форм обучения, основы тайм-менеджмента, геймификации и др. показывают хорошие результаты как дополнение к классическому образованию.

После успешного освоения студентами базового теоретического материала в качестве его закрепления предлагается деловая игра в студенческое издательство, в которой задействованы все участники образовательного процесса одного курса. Использование проектной деятельности в рамках обучения позволяет студентам погрузиться в настоящую профессиональную среду еще на студенческой скамье (третий курс бакалавриата), проявить свои личностные и качества и профессиональные навыки, попробовать себя в разных профессиях: менеджера проекта, корректора, редактора, верстальщика, копирайтера рекламных текстов, продвигающего проект, и даже директора студенческого издательства.

Деловая игра осуществляется на реальных рукописях, которые группа студентов выбирает простым большинством голосов из всех рукописей, доступных для игры. Обычно выбор делается из 3-7 рукописей. Подготовка настоящей рукописи к публикации требует от учащихся умения работать в команде, слушать и слышать друг друга и преподавателя, учитывать мнение экспертов и обращаться за помощью к специалистам издательства; она развивает самостоятельность и ответственность, стрессоустойчивость и готовность к непредвиденным ситуациям; выявляет творческие способности; стимулирует мотивацию студентов и рост их профессиональной компетентности. Результатом деловой игры в издательство становится книга, изданная по всем требованиям современных государственных стандартов.

Участники такой деловой игры дают высокую оценку проекту: «...поработав над издательским проектом, я наконец начала понимать, в какую сферу хотела бы пойти работать после окончания университета»; «Это был большой опыт, просто огромный! Много новой информации, отработаны навыки редактирования, общения с автором/заказчиком... Наконец пришло полное понимание нашей работы»; «вновь отмечу свое удивление от работы одногруппников. Я не подозревала, какие все талантливые и идейные. Я сама стала намного увереннее в редактуре»; «...много фронтального опыта, порой очень большого. Проверка своих возможностей и сил, дает понять, что ты хочешь дальше»; «Лично для меня это было неким испытанием. Хватит ли сил, терпения, желания дойти до конца, все доделать? Огромный плюс – это работа в команде...»; «приятно чувствовать себя частью нового проекта кафедры. Попробовала себя в написании постов – понравилось» и др.

Выводы. Неизбежны смены образовательных моделей, так же, как и споры о правильности выбора той или иной образовательной траектории, профессиональной компетенции. Можно полагать, что новые технические возможности поднимут уровень образования на новую высоту. Однако научный серфинг позволяет цитировать любопытные документы и исследования, например: «"Компетенция" – понятие, пришедшее в Россию из англосаксонской традиции образования... Может быть... это хорошо забытое старое советское? Дело ведь не в терминах, а в реальности, охватываемой ими. Вполне вероятно, что формирование моделей деятельности специалиста (Е.С. Смирнова) и разработка профиля специалиста (Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л. Б. Хихловский), выполненные в системно-деятельностной методологии, были опережающими решениями отечественных методологов...» [12].

Немного сегодня вспоминают учебно-производственные комбинаты трудового обучения (УПК), повсеместно работавшие в СССР в 1980-1990-х гг., целью деятельности которых было профобразование старших школьников для освоения ими профессиональных компетенций и повышения уровня мотивации при будущем профильном обучении [13].

Думается, что долгосрочные знания, умения и навыки (компетентностная модель) достигаются на базе синтеза классической модели образования и современных трендов, истинного личностного интереса и целенаправленного побуждения к действию, причем не только обучающихся, но и обучающихся. Все в совокупности и составит по-настоящему качественное образование как основу профессиональной деятельности.

Литература:

1. Трушников, Е.Л. Анализ основных образовательных трендов / Е.Л. Трушников // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osnovnyh-obrazovatelnyh-trendov> (дата обращения: 16.04.2022).
2. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2004. – 261 с.
3. Гнездилова, Л.Б. Факторы, влияющие на развитие мотивации обучения студентов в вузе / Л.Б. Гнездилова, М.А. Гнездилов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 31. – С. 1246-1250. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970264.htm> (дата обращения: 16.04.2022).
4. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.Ф. Демидова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 300 с.
5. Bolotov, V.A., Serikov V.V. Competence model: from idea to educational programme / V.A. Bolotov, V.V. Serikov. – Pedagogika, 2003. – № 10. – P. 8-14. [in Russian]

² Подробнее о проекте см.: Плотникова И.Ю. Реализация проектной деятельности в УрФУ: учебный издательский проект «Ее жизнь. По мотивам романа А.Г. Коревановой “Моя жизнь”» / И.Ю. Плотникова, О.В. Климова // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2021. – Т. 27, № 2. – С. 207-217.

6. Черняк, Т.В. Формирование и развитие профессиональных компетенций специалистов: принципы, подходы и методы / Т.В. Черняк // Государственное управление. Электронный вестник. 2011. – № 27. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-professionalnyh-kompetentsiy-spetsialistov-printsipy-podhody-i-metody> (дата обращения: 16.04.2022).
7. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.
8. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 400 с.
9. Ермолаева, Ж.Е. Основные тренды в образовании: по итогам конференций / Ж.Е. Ермолаева. – URL: <https://www.eduneo.ru/osnovnye-trendy-v-obrazovanii-po-itogam-konferencij/> (дата обращения: 22.03.2022).
10. Образовательная программа университета «Иннополис»: [сайт]. URL: <https://innopolis.com/resident/education/innopolis-university/> (дата обращения: 22.03.2022).
11. Баишева, Л.М. Проблемы современного педагогического образования / Л.М. Баишева. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 74. – Ч. 3. – 350 с.
12. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. 2004. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnogo-podhoda> (дата обращения: 17.04.2022).
13. Положение о межшкольном учебно-производственном комбинате трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся: утверждено Приказом Министерства просвещения СССР от от 11 мая 1985 года N 85. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902005554> (дата обращения: 13.04.2022).

Педагогика

УДК 37,013,2

кандидат педагогических наук, доцент Козлова Ирина Михайловна

Институт пищевых технологий и дизайна (филиал) Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Макеева Анастасия Владимировна

Институт пищевых технологий и дизайна (филиал) Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

МОДЕЛЬ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. При модульном обучении студент включается в активную и эффективную учебно-познавательную деятельность. Здесь идет индивидуализация контроля, самоконтроля, коррекции, консультирования, степени самостоятельности. Важно, что студент имеет возможность в большей степени самореализоваться. Это способствует мотивации учения. Данная система обучения гарантирует освоение стандарта образования и продвижения на более высокий уровень обучения. Технология общественного питания является основным звеном в процессе организации общественного питания. Специалисты, помимо оценки качества сырья и продуктов, разработки рецептур блюд, должны заниматься организацией производства. Также комплектованием кухни необходимым оборудованием и бытовой техникой. Кроме этого, обучением персонала работе с профессиональными плитами, духовками, другим оборудованием. Осуществлять подбор персонала, повышение квалификации и многое другое. В связи с этим возникает необходимость формирования новой системы подготовки специалистов по технологическому направлению. В результате наблюдений за учебным процессом была выявлена необходимость модернизирования структуры интегративного содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин. Теоретическая модель общепрофессиональной подготовки специалистов технологического направления базируется на общепрофессиональных дисциплинах. Создание модели направлено на комплектование общетехнических и профессионально-технологических знаний, умений и навыков, как основополагающей основы профессиональной подготовки специалистов-технологов. Таким образом, уместно проведение исследований содержания и процесса преподавательской деятельности общепрофессиональных дисциплин в структуре среднего профессионального и высшего образования.

Ключевые слова: специалисты технологического направления, модульное образование, общепрофессиональная подготовка, образовательный процесс.

Annotation. With modular training, the student is involved in active and effective educational and cognitive activities. Here comes the individualization of control, self-control, correction, counseling, the degree of independence. It is important that the student has the opportunity to self-actualize to a greater extent. This contributes to the motivation of the teaching. This training system guarantees the development of the standard of education and promotion to a higher level of education. The technology of public catering is the main link in the process of organizing public catering. Specialists, in addition to assessing the quality of raw materials and products, developing recipes for dishes, should be engaged in the organization of production. Also completing the kitchen with the necessary equipment and household appliances. In addition, training of personnel to work with professional stoves, ovens, and other equipment. To carry out recruitment, professional development and much more. In this regard, there is a need to form a new system of training specialists in the technological direction. As a result of observations of the educational process, the need to modernize the structure of the integrative content of general professional and special disciplines was revealed. The theoretical model of general professional training of specialists in the technological direction is based on general professional disciplines. The creation of the model is aimed at acquiring general technical and professional-technological knowledge, skills and abilities as the fundamental basis for the professional training of technologists. Thus, it is appropriate to conduct research on the content and process of teaching general professional disciplines in the structure of secondary vocational and higher education.

Key words: specialists of the technological direction, modular education, general professional training, educational process.

Введение. Технология продукции и общественного питания – востребованная профессия. Направления подготовки не теряют своей актуальности. Это связано с высокими темпами развития в индустрии общественного питания: создаются современные форматы заведений (закусочные, рестораны национальной и домашней кухни, суши-бары, кафе на колесах и быстрого обслуживания), в супермаркетах открываются пекарни и отделы готовой еды – спрос на специалистов в области технологий общественного питания растет [1, С. 43]. Технология общественного питания является основным звеном в процессе организации общественного питания. Специалисты, помимо оценки качества сырья и продуктов, разработки рецептур блюд, должны заниматься организацией производства, в том числе: комплектованием кухни необходимым

оборудованием и бытовой техникой, обучением персонала работе с профессиональными плитками, духовками, другим оборудованием, осуществлять подбор персонала, повышение квалификации и многое другое. В связи с этим возникает необходимость формирования новой системы подготовки специалистов по технологическому направлению.

На начальном этапе теоретического уровня модель общепрофессиональной подготовки будущих специалистов технологического направления представляется как фундаментальная основа модели общеобразовательного процесса; как сопровождение и восстановление содержания общих составляющих элементов образовательной системы в целом: задач, учебных планов, целей и актуальности образовательного направления [7, С. 30].

Мониторинг практического и теоретического педагогического опыта выявил, что создание модели общепрофессиональной подготовки специалистов технологического направления базируется на общеобразовательном процессе с его основными компонентами: содержательным, целевым, процессуально-деятельностным, оценочно-результативным.

Содержательный компонент модели проявляется во внутривидеальной интеграции, модульном построении содержания обучения, междисциплинарных связях, выделении фундаментальных базовых понятий [4, С. 150].

Целевая составляющая направлена на формирование общетехнических и профессионально-технологических знаний, умений и навыков; развитие технического и технологического мышления и ориентация в профессиональной деятельности.

Процессно-деятельностный компонент модели общепрофессиональной подготовки специалистов технологического направления базируется на практической и технологической организации учебного образовательного процесса, выявлении проблемной деятельности в обучении, разработка научно-методического обеспечения дисциплины [6, С. 15].

Оценочно-результативный компонент содержит критерии и уровни сформированности общих технических и технологических знаний, умений и навыков.

Изложение основного материала статьи. В процессе модернизации общепрофессионального образования, его перехода на многоуровневую структуру, подготовку мобильных конкурентоспособных специалистов технологического направления актуализировались проблемы интегративности, ее связи с практической жизнедеятельностью, повышения квалификации специалиста среднего и высшего звена и востребованности на рынке труда.

Анализ профессиональной подготовки выявил, что существующий общеобразовательный процесс преподавания специальных дисциплин технологического направления не в полной мере обеспечивает качественное выполнение целей и задач: вопрос интеграции содержания обучения является нерешенным, актуальны проблемы интегративности общепрофессиональных, естественнонаучных и специальных дисциплин с учетом государственных требований к содержанию и уровню образования студентов по данным направлениям [2, С. 200].

Теоретическая модель общепрофессиональной подготовки специалистов технологического направления базируется на общепрофессиональных дисциплинах, создание которых направлено на комплектование общетехнических и профессионально-технологических знаний, умений и навыков, как основополагающей основы профессиональной подготовки специалистов-технологов [9, С. 230]. Таким образом, уместно проведение исследований содержания и процесса преподавательской деятельности общепрофессиональных дисциплин в структуре среднего профессионального и высшего образования.

Государственный и народный заказ на подготовку кадров, обладающих конкурентоспособностью в профессиональных образовательных учреждениях опосредован показателями дидактических экспериментов [3, С. 225]. Данный мониторинг выявил, что важнейшим из условий эффективного воспроизведения общетехнических и профессионально-технологических знаний, умений и навыков является объединение или интеграция содержания дисциплин технологического профиля.

Создание теории содержания профессионального образования, а также учебных программ и планов была и остается одной из наиболее проблем дидактики общего профессионального образования [8, С. 51]. Проанализируем одну из сторон данной многогранной проблемы - зависимость усиленного формирования общетехнических и профессионально-технологических знаний, умений и навыков студентов при методологическом преподавании общепрофессиональных дисциплин от структуры интегративного, объединенного содержания профессиональных дисциплин [10, С. 33].

Анализ результатов научных исследований, изучение учебных планов, программ педагогического навыка привели к выводу о необходимости интеграции содержания общепрофессиональных дисциплин: «Основы геометрических построений», «Техническая механика», «Электротехника и электроника», «Физика», «Теплотехника», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», «Экономика отрасли», «Безопасность жизнедеятельности», «Охрана труда».

Самым важным условием эффективного формирования общетехнических и профессионально-технологических знаний, умений и навыков является модернизация, основанная на модульном построении содержания обучения и междисциплинарных связях [5, С. 146].

На протяжении нескольких лет в общепринятом обучении применялся метод линейной последовательности изучения учебного процесса, а также индуктивно-формальный метод формирования знаний, умений и навыков. При изучении учебного материала данным методом, каждое последующее понятие, закон, правило, способы действия рассматривались как самостоятельная единица. Данный алгоритм изучения новейших способов действий применялся потому, что он помогал студентам сконцентрировать внимание и интерес в данный период обучения только на одной концепции, на репродуктивном усвоении знаний, на развитии индивидуальных умений и навыков.

В последствии наблюдений выявилось, что на самом деле данный метод оказался недостаточно продуктивным. Исследования аналитиков и психологов доказали, что систематическое и параллельное восприятие взаимосвязанных понятий и навыков более эффективно, чем их раздельное изучение.

Во всех разделах теоретической информации при изучении профессиональных дисциплин возможно найти вариативные учебные разделы: похожие, смежные, взаимоповторяющиеся. Параллельное освоение контрастных по своему содержанию тем дисциплин оказываются более эффективными и продуктивными, чем изучение тем при линейной последовательности. Это можно объяснить тем, что параллельное обучение проводится на максимально высоком уровне сложности по сравнению с обучением в линейной последовательности, что ведет к интенсивности развития творческого мышления. В условиях данной теории, параллельный метод изучения взаимосвязанных явлений требует фундаментальной опоры на внутривидеальные и междисциплинарные связи, что благоприятно сказывается на мобильности и гибкости базовых понятий, становлении общетехнических и профессионально-технологических знаний, умений и навыков.

Главными теоретическими основами формирования структуры учебного материала были основополагающие принципы: системность, интегративность, преемственность, общепрофессиональная направленность, профессиональная целесообразность и политехничность, фундаментальность, прогностичность, внутривидеальная и дисциплинарная целостность.

Таким образом, в результате наблюдений за учебным процессом была выявлена необходимость модернизирования структуры интегративного содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин, способствующих

формированию общетехнических и профессионально-технологических знаний и умений студентов технологического профиля.

Знания, умения и навыки по естественнонаучным, общепрофессиональным и специальным дисциплинам объективно заложены в профессиональную подготовку специалистов технологического направления. Анализ выявил, что становление общетехнических и профессионально-технологических знаний, умений и навыков становится базовой составляющей общепрофессиональной подготовки специалиста технологического профиля, которые максимально благоприятно и интенсивно формируются в интегративном, модульном формате обучения.

Модульный формат обучения имеет ряд решающих преимуществ и является эффективным способом интенсификации учебного процесса, а именно в условиях целенаправленной интенсивности общепрофессиональной подготовки будущих специалистов в области технологий.

Преимущества данного метода обучения содержат:

- учебно- методические пособия рекомендации учебного процесса в рамках каждого модуля;
- обучение с применением системного и интегративного подхода;
- мобильность в структуре модульного построения дисциплины;
- оперативный контроль в усвоении и применении на практике знаний у студентов;
- научно-методическая работа преподавателя, направленная на перспективу.

При уменьшении отводимых часов на изучение естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин, согласно календарно-тематического плана, преподаватель может дать студентам необходимые знания, умения и навыки в данной области преподаваемой дисциплины. Модульный формат обучения позволяет перераспределить данное время на изучение по конкретным видам общепрофессиональной подготовки, увеличивает объем практических и лабораторных занятий, а также расширяет возможность самостоятельной подготовки у студентов. Возникает необходимость в создании новых форматах лекций, в которых, наряду с фундаментальной подготовкой, студент получал бы необходимые знания, умения и навыки в области общей методологии проектирования и эксплуатации оборудования, разработки современных прогрессивных технологий.

Исследования показали, что модульный формат обучения и его содержание устраняет дублирование в изучении данных дисциплин, появляется возможность внедрять элементы научных и практических исследований в учебный процесс, проводить лабораторные работы.

Корреляция различных форматов обучения с модульным форматом дает возможность целенаправленно воздействовать на работу преподавателя и научно-методическое обеспечение. Также, модульный формат дает возможность планировать работу всего преподавательского состава в рамках данных дисциплин.

Модульный формат обучения дает возможность сформировать общетехническую и профессионально-технологическую основу знаний, умений и навыков, развитию творческой индивидуальной личности, проявлению интереса к получению определенных знаний по выбранной профессии. Данный формат позволяет развитию мобильности специалиста, дает возможность быстро реагировать на запросы рынка труда, индивидуализировать процесс обучения, развивать профессионально-ориентированную личность.

Применение новой системы в образовательном процессе позволит студенту работать по индивидуальному графику, сформировать план проведения зачетов и экзаменов, также у студента предоставляется возможность объединять полученную информацию по общеобразовательным дисциплинам. Сокращается необоснованная перегрузка дисциплинами.

Модульный формат обучения обусловлен повышенной мотивацией обучения, так как студент заинтересован в получении информации, посещении лекций и лабораторных и практических занятий. Он сам решает вопрос пошагового контроля, более того, он заинтересован в этом как в определенном шаге на пути к конечной цели.

Выводы. Таким образом, модульный формат обучения, содержательный, целевой, процессуально-деятельностный подход, оценочно-результативный метод и интенсификация информационно-деятельностного процесса обучения обеспечивают формирование интереса к будущей профессиональной деятельности студента. Модуль действует как средство модульного обучения, поскольку включает в себя: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. Это модуль, который может выступать в качестве учебной программы, индивидуализированной по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу учебной и познавательной деятельности студентов.

Литература:

1. Вазина, К.Я. Саморазвитие человека и профессиональная деятельность / К.Я. Вазина. – Н. Новгород, 1993. – 57 с.
2. Викулина, М.А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: Теоретическое обоснование и пути реализации: Учеб. пособие / Викулина М.А. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – 296 с.
3. Гуслова, М.Н. Инновационные педагогические технологии / М.Н. Гуслова. – М.: Академия, 2017. – 288 с.
4. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2016. – 208 с.
5. Краевский, В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – М.: Academia, 2016. – 256 с.
6. Кузьмина, Н.В. Понятие «Педагогическая система и критерии ее оценки»: (Методы системного подхода пед. исслед.) / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1980.
7. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования / Н.А. Морева. – М.: Академия, 2017. – 362 с.
8. Петров, Ю.Н. Модель непрерывного многоуровневого профессионального образования / Ю.Н. Петров. – Н. Новгород: ВГИПИ, 1994. – 351 с.
9. Пономарев, П.А. Основы психологии и педагогики / П.А. Пономарев. – М.: Феникс, 2019. – 233 с.
10. Скаун, В.А. Организация и методика профессионального обучения / В.А. Скаун. – М.: Форум, Инфра-М, 2017. – 336 с.

УДК 373.23, 376.37

кандидат филологических наук, доцент Кольчева Галина ЮрьевнаГосударственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);**доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики****начального и дошкольного образования Тимохина Татьяна Васильевна**Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)**РАЗВИТИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В СРЕДНЕЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Аннотация. В статье отражены некоторые аспекты развития звуковой культуры речи в условиях средней группы дошкольной образовательной организации. Рассмотрена культура речи дошкольника. Теоретическим путем выявлено, что звуковая речь является показателем умения ребенка общаться с учетом содержания и целей повествования и существенно влияет на социализацию и самореализацию. Установлено, что звуковая культура речи в своем составе имеет такие компоненты, как речевой слух и речевое дыхание. Общее звучание речи ребенка формируется в совокупности произносительных качеств, элементов звуковой выразительности, культуры речевого общения. Проанализированы особенности среднего дошкольного возраста, характеризующегося бурным развитием речи ребенка. Охарактеризованы некоторые проблемы развития звуковой культуры речи в условиях детского сада. Сделан анализ нарушений звукопроизношения, которые не всегда могут своевременно компенсироваться узкими специалистами. Логично выявлено одно из эффективных направлений образовательной деятельности дошкольной образовательной организации – развитие звуковой культуры речи. Данное направление реализует обычно педагог дошкольной группы. Изложена система развития звуковой культуры речи в совокупности методов, средств, процессов, реализуемых воспитателем в условиях ДОО. Представлены авторские дидактические игры на развитие звуковой культуры речи. Приведены выдержки из перспективного плана по развитию звуковой культуры речи в средней группе, раскрывающие общий алгоритм работы воспитателя. Обобщены результаты осуществленной разноплановой деятельности на протяжении 2021-2022 учебного года. Данная работа осуществлена по развитию звуковой культуры речи (фонетическим, фонематическим показателям, элементам звуковой выразительности, культуры речевого общения). Сделан вывод об эффективности проведенного исследования на формирующем этапе работы с детьми среднего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, средняя группа, дети, культура речи, звук, фонетика, фонематика.

Annotation. The article reflects some aspects of the development of the sound culture of speech in the middle group of a preschool educational organization. The culture of speech of a preschooler is considered. Theoretically, it was revealed that sound speech is an indicator of a child's ability to communicate, taking into account the content and goals of the narrative, and significantly affects socialization and self-realization. It has been established that the sound culture of speech in its composition has such components as speech hearing and speech breathing. The general sound of a child's speech is formed in the aggregate of pronunciation qualities, elements of sound expressiveness, and the culture of speech communication. The features of the middle preschool age, characterized by the rapid development of the child's speech, are analyzed. Some problems of the development of sound culture of speech in a kindergarten are characterized. An analysis of the violations of sound pronunciation, which can not always be compensated in a timely manner by narrow specialists, is made. Logically, one of the effective areas of educational activity of a preschool educational organization has been identified – the development of a sound culture of speech. This direction is usually implemented by a preschool teacher. The system of development of the sound culture of speech in the totality of methods, means, processes implemented by the educator in the conditions of the preschool educational institution is outlined. Author's didactic games for the development of sound culture of speech are presented. Excerpts from a long-term plan for the development of a sound culture of speech in the middle group are given, revealing the general algorithm of the educator's work. The results of the diverse activities carried out during the 2021-2022 academic year are summarized. This work was carried out on the development of a sound culture of speech (phonetic, phonemic indicators, elements of sound expressiveness, culture of speech communication). The conclusion is made about the effectiveness of the study at the formative stage of work with children of middle preschool age.

Key words: preschool educational organization, middle group, children, culture of speech, sound, phonetics, phonetics.

Введение. Культура речи дошкольника, в том числе и звуковая, является показателем умения ребенка общаться с учетом содержания и целей повествования и существенно влияет на социализацию и самореализацию. Звуковая культура речи в своем составе имеет такие компоненты, как речевой слух и речевое дыхание. Общее звучание речи ребенка формируется в совокупности произносительных качеств, элементов звуковой выразительности, культуры речевого общения.

Средний дошкольный возраст (4-5 лет) характеризуется бурным развитием речи ребенка. На данном фоне зачастую наблюдаются нарушения звукопроизношения, которое не всегда может своевременно компенсироваться узкими специалистами. В данной связи одним из эффективных направлений образовательной деятельности дошкольной образовательной организации (ДОО) может являться система развития звуковой культуры речи с вышеуказанной категорией детей, которую реализует прежде всего, педагог дошкольной группы.

В данной работе предпринята попытка изложения системы развития звуковой культуры речи в совокупности методов, средств, процессов, реализуемых воспитателем в условиях ДОО.

Изложение основного материала статьи. Теоретические основы речевого развития детей в системе взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов были заложены А.М. Бородич [1], Н.В. Новотворцевой [6], Ф.А. Сохиным [8], Е.И. Тихесовой [10], М.Ф. Фомичевой [11] и др. Современные направления развития звуковой культуры освещены в работах Р.Г. Измайловой (использование коллективных видов деятельности, взаимосвязь речевого и интеллектуального развития) [2, 3]; Н.А. Макаровой (использование би-бота в развитии звуковой культуры речи) [5]; Е.Б. Плаксиной (реализация речевого развития в поликультурной среде) [7] и др. Ряд направлений, связанных с речевым развитием в ДОО, разрабатывались авторами в предыдущих исследованиях [4, 9].

В работах различных авторов выявлены недостатки развития звуковой культуры речи в условиях детского сада. Так, Е.Б. Плаксина отмечает: «При работе над звуковой культурой речи педагогом реализуется содержание образовательной деятельности, определенное программой, но без учета специфики контингента группы» [7, С. 17]. В качестве недостатков

авторы выделяют отсутствие системности работы педагогов без логопедического руководства, недостаточность знаний в данном направлении, отсутствие поликультурного начала и пр.

Развитие звуковой культуры речи в единстве факторов представляет собой наличие цели и соответствующих ей задач; формы и методы, реализованные в соответствии с принципами; условия реализации, соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям детей.

Далее считаем целесообразным привести некоторые результаты проведенного исследования на формирующем этапе. Развитие звуковой культуры речи проводилось в средней экспериментальной группе МДОУ № 1 г. Можайска Московской области. Изучив методическую литературу по формированию правильного произношения звуков детьми дошкольного возраста, мы спланировали образовательную работу и провели соответствующие мероприятия. Вся работа велась в течение всего учебного года, специальные занятия проводились один раз в неделю, а артикуляционная и пальчиковая гимнастика – каждый день в течение всего дня.

Дидактические игры и упражнения на развитие правильного произношения звуков были включены как в специальные занятия, так и в режимные моменты.

Обучение детей произношению началось с гласных звуков [а, у, и, о, е], которые произносились ими изолированно друг от друга. Затем дети были ознакомлены с такими согласными, как: [п – б – т – д – к – г; ф – в].

Параллельно развивалось фонематическое восприятие у детей посредством игр: «Ветерок» (дуть на разные предметы), «Эхо» (правильно повторить по длительности и артикуляции звук) и др.

На занятиях использовались наглядные методы и приемы: рассматривание сюжетных и предметных картинок (овощи, фрукты, птицы, домашние животные, дикие животные, «Кто на лугу», «Лошадка», «Встреча», «Зоопарк» и т.д.), игрушек, показ действий, упражнений; словесные: объяснение, пояснение, беседы с использованием загадок, чистоговорок с более сложными в произношении согласными звуками [с], [з], [ш], [ж], [ц], [ф], [в], [к], [г].

На данном этапе знакомства со звуками и развития звуковой культуры речи дети активно воспринимали методы и приемы, особенно показ и объяснение, охотно повторяли за педагогом артикуляционную гимнастику.

В обучении произношению звуков применялись следующие авторские дидактические игры на развитие звуковой культуры: «Угадай шум» (детям включается аудиозапись шумов леса, города, дороги, птиц, детей в детском саду и пр., которые угадывает ребенок); «Кто как кричит» (звуки животных и птиц, записанные в зоопарке и имитируемые детьми группы); «Узнай по голосу» (узнавание детей из группы, педагогов, родителей по голосу в аудиозаписи).

Далее приведем выдержки из перспективного плана по развитию звуковой культуры речи в средней группе, раскрывающие общий алгоритм работы воспитателя.

1. Тема «Знакомство со звуком».

Цели: расширять представления детей о звуках; сформировать у детей понятие «звук».

2. Тема: «Знакомство со звуком [а].

Цели: систематизировать знания воспитанников о гласном звуке [а]; учить выделять гласный звук [а] в словах и слогах; формировать фонематический слух и восприятие, автоматизировать звук [а] в слогах, словах, предложениях; развивать кинестетические ощущения общей, мелкой и артикуляционной моторики.

3. Тема: «Знакомство со звуком [о].

Цели: познакомить детей со звуком [о]; учить находить звук [о] в слогах и словах; следить за длительным его произношением на одном выдохе, выделять звук голосом, называть слова с этим гласным, находить предметы, в названиях которых есть звук [о], воспитывать у детей внимание, память, желание узнавать новые звуки.

4. Тема: «Знакомство со звуком [э].

Цели: познакомить детей с правильным произношением звука [э]; упражнять в умении подбирать слова и слоги на заданный звук в различных позициях; формировать устную речь детей.

5. Тема: «Знакомство со звуком [у]. Цели: выработать у детей навык четкого произношения звука [у]; учить выделять звук [у] из ряда гласных; развивать слуховое внимание; развивать мелкую моторику.

6. Тема: «Путешествие в страну знаний».

Цели: Познакомить детей с новым звуком [и]; развивать зрительное и слуховое восприятие; учить детей логически мыслить; развивать диалогическую и монологическую речь, тренировать память, воображение, логическое мышление.

7. Тема: «Знакомство со звуком [и].

Цели: познакомить детей со звуком [и]; учить называть слова и слоги с этим гласным, находить предметы, в названиях которых есть звук [и]; уточнить представление о правильной артикуляции этого звука; развивать фонематический слух.

8. Тема: «Веселое путешествие».

Цели: закрепить в речи детей правильное произношение гласных звуков [а], [у], [и], [о]; учить различать на слух и по артикуляции гласные звуки; систематизировать знания о гласных звуках; развивать фонематический слух и фонематическое восприятие.

9. Тема: «Занимательные игры с Лунтиком».

Цели: познакомить детей со звуком [л] в словах; упражнять детей в определении места согласного звука в слове; развивать слуховое внимание, зрительную память, моторику, связную речь, воображение, словесно-логическое мышление.

10. Тема: «Знакомство со звуком [в].

Цели: познакомить детей с новым звуком [в]; научить выделять в речи звук [в]; учить определять позицию звука [в] в слове (в начале, в середине); развивать артикуляционную моторику, голос, правильное речевое дыхание.

11. Тема: «В гости к звукам. Встреча со звуком [ф].».

Цели: познакомить со звуком [ф] и способом его образования; познакомить с характеристикой с опорой на артикуляционные и акустические признаки; формировать умение правильно произносить звук в слогах, словах, предложениях; развивать подвижность артикуляционного аппарата, мелкую и общую моторику, слуховое и зрительное внимание, фонематическое восприятие.

12. Тема: «Дифференциация звуков [в] и [ф].».

Цели: Сформировать умение дифференцировать согласные звуки [в] и [ф] на слух и в произношении; закреплять навыки звукового анализа слов; развивать фонематический слух, слуховое и зрительное внимание, слуховую память, мышление, мелкую моторику.

13. Тема: «Знакомство со звуком [к]. Играем со звуками и словами».

Цели: познакомить детей со звуком [к]; называть слова со этим звуком; учить находить заданный звук в словах; развивать речь, внимание, мышление, память, фонематический слух.

14. Тема: «Знакомство со звуком [г].».

Цели: познакомить детей со звуком [г]; продолжать учить детей находить место звука в слове; упражнять в звуковом анализе слов; развивать зрительное восприятие, фонематический слух, любознательность.

15. Тема: «Дифференциация звуков [к] и [г]».

Цели: закрепить знания детей по дифференциации звуков [к] и [г]; учить различать звуки [к] и [г] в изолированном виде, в слогах и словах; развивать, фонематический слух, память, внимание, мышление, органы артикуляции.

16. Тема: «Знакомство с согласным звуком [т].»

Цели: познакомить детей со звуком [т]; уточнить правильное произношение этого звука; учить детей выделять изучаемый звук в словах; развивать у детей фонематический слух; развивать устную речь, мышление.

17. Тема: «Знакомство со звуком [д].»

Цели: познакомить детей со звуком [д]; упражнять детей в правильном и четком произнесении звука [д] (изолированного, в звукоподражательных словах); в умении определять слова с этим звуком; упражнять нахождение места звука в слове; продолжать развивать артикуляционный аппарат, слуховое восприятие, силу голоса, речевое дыхание, мелкую моторику.

18. Тема: «Дифференциация звуков [т] и [д].»

Цели: учить дифференцировать звуки [т] и [д] в слогах и словах; развивать слуховое и зрительное внимание, фонематическое восприятие, мышление и память.

19. Тема: «Знакомство с согласным звуком [б].»

Цели: познакомить детей со звуком [б]; показать его артикуляцию; учить произносить звук [б] изолированно, в слогах и словах, во фразовой речи; воспитывать звуковую и интонационную выразительность речи; умение говорить четко, громко, неторопливо; способствовать развитию фонематического восприятия, упражняя детей в умении определять наличие звука [б] в словах; развивать речевое дыхание, формировать правильное дыхание; развивать воображение, память, внимание; развивать связную речь, ее выразительность.

20. Тема: «Знакомство с согласным звуком [п].»

Цели: познакомить детей со звуком [п]; учить детей четко произносить звук [п]; развивать у детей фонематический слух и восприятие; познакомить артикуляцией звука.

21. Тема: «Дифференциация звуков [б] и [п].»

Цели: учить различать звуки [б – п] на слух и в произношении в слогах, словах и фразовой; закреплять навыки звукового анализа и синтеза; развивать координацию речи с движением; развивать внимание, память, воображение и мышление; развивать мелкую моторику; продолжать развивать фонематическое восприятие.

22. Тема: «Доброму слову – добрый ответ. Знакомство со звуком [с].»

Цели: познакомить детей со звуком [с]; упражнять детей в правильном его произношении; совершенствовать грамматический строй речи: согласование числительных с существительными; учить находить звук [с] в словах; развивать мелкую моторику; развивать фонематический слух.

23. Тема: «Автоматизация звука [з].»

Цели: познакомить детей со звуком [з]; учить четкому произношению звука [з]; развивать фонематический слух, слуховое внимание, память, связную речь детей; развивать мелкую моторику рук.

24. Тема: «Дифференциация звуков [с – з].»

Цели: учить детей различать звуки [с – з] в произношении в словах; учить резкому повышению тона в многосложном слове с ударением на последнем слоге; развивать умение использовать различную силу голоса; развивать фонематическое восприятие; развивать внимание, память.

25. Тема: «Знакомство со звуком [ц].»

Цели: познакомить детей со звуком [ц]; уточнить произношение звука [ц]; развивать фонематический слух, совершенствовать звуко-слоговой анализ слов; развивать интонационную выразительность речи, мышление, слуховую память, зрительное восприятие, связную речь, речевое дыхание.

26. Тема: «Знакомство детей со звуком [ш].»

Цели: упражнять в правильном произнесении звука [ш] в слогах, словах; продолжать учить определять место звука [ш] в словах; воспитывать интонационную выразительность речи.

27. Тема: «Знакомство со звуком [ж], «Как найти дорожку».

Цели: учить детей четкому произношению звука [ж]; формировать навыки связной речи детей с опорой на наглядный материал; обогащать словарный запас детей. Развивать у детей мышление, слуховое и зрительное внимание, дыхание.

28. Тема: «Дифференциация звуков [с] и [ш] в слогах, словах, предложениях». Цели: учить дифференцировать звуки [с] и [ш] в слогах, словах; уточнить и сравнить артикуляцию звуков [с], [ш]; закреплять умение правильного произношения их в речи, дифференцировать их в словах, словосочетаниях, предложениях; учить строить фразу; развивать фонематический слух, зрительное восприятие, мелкую моторику, внимание, память.

29. Тема: «В мире звуков. Звуки [ж], [ш]». Цели: упражнять детей в различении на слух знакомого звука, в дифференциации звуков [ж-ш]; упражнять детей в отчетливом произношении слов содержащих звук [ж-ш]; развивать фонематический слух; совершенствовать выразительность речи детей; отрабатывать речевое дыхание; следить за звукопроизношением; находить шипящие звуки в словах.

Выводы. В результате осуществленной разноплановой деятельности на протяжении 2021-2022 учебного года у детей средней группы ДОО развилась звуковая культура речи по фонетическим, фонематическим, показателям произносительных качеств, элементов звуковой выразительности, культуры речевого общения. В связи с данным фактом проведенную на формирующем этапе работу с детьми среднего дошкольного возраста можно считать эффективной.

Литература:

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
2. Измайлова, Р.Г. Использование коллективных видов деятельности в развитии речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Р.Г. Измайлова, Т.Г. Шейнова, Т.В. Тимохина // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5 (47). – С. 199-211.
3. Измайлова, Р.Г. Взаимосвязь интеллектуального и речевого развития детей дошкольного возраста / Р.Г. Измайлова, Т.В. Тимохина, Е.П. Ефимова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч.3. – С. 88-92
4. Колычева, Г.Ю. Формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: организация коррекционно-развивающего обучения / Г.Ю. Колычева, Ю.В. Мильникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – С. 132-135.
5. Макарова, Н.А. Би-бот «Умная пчела» как средство развития звуковой культуры речи детей среднего дошкольного возраста / Н.А. Макарова // Образование и воспитание. – 2021. – № 1 (32). – С. 9-12.
6. Новотворцева, Н.В. Развитие речи детей / Н.В. Новотворцева. – М.: Гринго, 1995. – 240 с.

7. Плаксина, Е.Б. К проблеме реализации образовательной области «Речевое развитие» в поликультурной среде / Е.Б. Плаксина // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 15-19.
8. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1986. – 222 с.
9. Тимохина, Т.В. Использование педагогических технологий валеологической направленности в условиях дошкольного образования / Т.В. Тимохина, Г.Ю. Кольчева // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 9 (999). – С. 74.
10. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 111 с.
11. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М.Ф. Фомичева – М.: Просвещение, 1989. – 240 с.

Педагогика

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна

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

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

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

доктор психологических наук, доцент Семенова Лидия Эдуардовна

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

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ИХ КОРРЕКЦИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме общения со взрослым дошкольником с расстройствами аутистического спектра (РАС). Рассмотрена актуальность общения со взрослым для детского развития. Сделаны выводы о тех аспектах общения со взрослым детей с РАС, которые уже изучены специалистами. Проведено собственное исследование особенностей общения дошкольников с РАС. Большинство детей имеют затруднения при вступлении в зрительный контакт. Часть детей данной категории не могут в него вступить с партнером по общению. В общении этой группы детей можно заметить затруднения или невозможность вербального обращения. Часть детей не пользуются и средствами альтернативной и дополнительной коммуникации. В общении детей можно заметить такие особенности, как эхолалия (при ответах), автономная речь, непровольная речь. Дошкольники с РАС имеют проблемы с выражением эмоциональных проявлений, у части детей данной группы замечено полное отсутствие эмоциональных проявлений в общении. Для дошкольников с РАС характерно неиспользование невербальных средств общения в процессе общения или использование лишь некоторых их элементов. Коррекционно-развивающая программа разработана на основе полученных в ходе исследования результатов. Она разработана в соответствии с адаптированной образовательной программой дошкольного образования для детей со сложной структурой дефекта. Программа представляет собой коррекционно-развивающий комплекс. Она была реализована на экспериментальной выборке и показала свою эффективность в плане оптимизации общения дошкольников с РАС со взрослыми.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникация, вербальные средства общения, невербальные средства общения, альтернативная и дополнительная коммуникация.

Annotation. This article is devoted to the problem of communication with adults of preschoolers with autism spectrum disorders (ASD). The relevance of communication with an adult for children's development is considered. Conclusions are drawn about those aspects of communication with adults of children with ASD, which have already been studied by specialists. An own study of the features of communication of preschool children with ASD was carried out. Most children have difficulty making eye contact. Some children of this category cannot enter it with a communication partner. In the communication of this group of children, one can notice difficulties or impossibility of verbal appeal. Some children do not use the means of alternative and additional communication either. In the communication of children, one can notice such features as echolalia (during answers), autonomous speech, involuntary speech. Preschoolers with ASD have problems expressing emotional manifestations; some children in this group have a complete absence of emotional manifestations in communication. Preschool children with ASD are characterized by the non-use of non-verbal means of communication in the process of communication or the use of only some of their elements. The correctional and developmental program was developed on the basis of the results obtained during the study. It was developed in accordance with the adapted educational program of preschool education for children with a complex defect structure. The program is a correctional and developmental complex. It was implemented on an experimental sample and showed its effectiveness in terms of optimizing the communication of preschoolers with ASD with adults.

Key words: autism spectrum disorders, communication, verbal means of communication, non-verbal means of communication, alternative and additional communication.

Введение. Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку стратегий взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.

Как известно общение сопровождает человека с самого его рождения, благодаря этому сложному процессу у ребенка происходит развитие всех высших психических функций. И если в раннем возрасте он может лишь реагировать на общение посредством мимики, жестов, отдельных звуков, то с возрастом у него появляются устная или экспрессивная речь для обмена информацией, для коммуникации [3].

Первыми с кем начинает общаться младенец являются его родители, и во многом формирование речевых навыков зависит от того насколько часто родители общаются с ребенком, рассказывают ему что-то, тем самым подкрепляя его интерес к самому процессу общения в целом. Без общения со взрослыми у детей не появляются новые знания, умения, навыки, поэтому в жизни ребенка совершенно незаменимо ничем присутствие взрослых, которые помогают, направляют его, дают советы. Сначала это родители, затем появляются воспитатели, учителя... – взрослые, благодаря которым ребенок выходит на новый уровень развития [1].

Но, к сожалению, у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) нарушен процесс формирования навыка общения [2]. В раннем возрасте у них возникает ряд проблем: вступление в контакт со взрослым, у них обнаруживается

отказ от речи, они практически не используют невербальные средства общения, также у них не появляется интереса к другим людям, они как бы живут в «своем мире», у таких детей отсутствует какая-либо мотивация к общению, они не поддерживают зрительный контакт со взрослым и еще множество других особенностей, которые присутствуют у этих детей в процессе общения их со взрослыми [7].

Проблема особенностей коммуникативных умений и навыков изучалась в разных областях психологии, в частности, в специальной психологии. К отличительным особенностям общения дошкольников с РАС со взрослыми относят: неспособность вступать в контакт, больший интерес не к окружающим их людям, а к предметам (неодушевленное), полный отказ от речи или мутизм / речевой негативизм, проблема понимания обращенной речи, отсутствие реакции и проблема понимания обращенной речи, присутствие эхолалических ответов.

Исследование, проведенное нами, преследовало следующую цель: изучить и проанализировать особенности общения дошкольников с РАС со взрослыми. В исследовании были применены следующие методики:

1. Авторская анкета «Для родителей и педагогов дошкольников с РАС» (на основе методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной), целью которой является определение особенностей общения дошкольника с РАС со взрослыми: особенности вербальной и невербальной коммуникации, понимание обращенной речи, наличие или отсутствие зрительного контакта в процессе общения, умение поддерживать диалог и вступить в контакт первым, умение обратиться и выразить свою просьбу.

2) Наблюдение за спонтанной деятельностью дошкольников с РАС (на основе методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной), целью является определение уровня сформированности коммуникативной деятельности и выявление особенностей общения дошкольника с РАС со взрослыми.

Методика предполагает целенаправленное, включенное наблюдение за детьми в произвольной деятельности и фиксации особенностей общения дошкольников с РАС по определенным критериям.

В исследовании приняли участие дошкольники с расстройствами аутистического спектра от 3,5 до 7,5 лет.

Изложение основного материала статьи. Исследование было направлено в основном на рассмотрение таких особенностей общения как: удержание и умение вступать в зрительный контакт с оппонентом, возможность вербального обращения и ответной реакции или же умение использовать средства альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), умение использовать невербальные средства общения, возможность выражения эмоциональных реакций, а также разнообразие данных эмоциональных проявлений.

Большинство детей имеют затруднения при вступлении в зрительный контакт, часть детей данной категории не могут в него вступить с партнером по общению. В общении этой группы детей можно заметить затруднения или невозможность вербального обращения, то есть дети испытывают трудности вступления в вербальный контакт, имеют проблемы в ситуациях, требующих поддержания диалога, часть детей не владеют не только активной речью, но и средствами АДК, и не имеют никакой возможности выразить взрослому свои просьбы и желания. В общении детей можно заметить такие особенности, как эхолалия (при ответах), автономная речь, непроизвольная речь.

Дошкольники с РАС имеют проблемы с выражением эмоциональных проявлений, у части детей данной группы заметно полное отсутствие эмоциональных проявлений в общении. Для дошкольников с РАС характерно неиспользование невербальных средств общения в процессе общения или использование лишь некоторых их элементов [5], [6].

Данные результаты обосновывают необходимость создания коррекционно-развивающей программы, направленной на преодоление проблем со вступлением в зрительный контакт с партнером по общению, формирование возможности вербального обращения (или с помощью средств АДК), преодоление проблем, связанных с выражением эмоциональных реакций и направленной на оптимизацию общения со взрослыми [4].

Программа разработана с учетом результатов исследования в соответствии с адаптированной образовательной программой дошкольного образования для детей со сложной структурой дефекта.

Основной целью данной коррекционно-развивающей программы является оптимизация и развитие процесса общения дошкольников с расстройствами аутистического спектра со взрослыми.

Задачи:

- формировать умение вступать в зрительный контакт и удерживать его с партнером по общению у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра;
- развить навыки вербального обращения к взрослым у дошкольников с расстройствами аутистического спектра, формировать умения использовать средства АДК;
- способствовать обогащению эмоционального спектра дошкольников с расстройствами аутистического спектра и преодолению затруднений в проявлении эмоциональных реакции в общении.

Формы работы: индивидуальная и подгрупповая.

Систематичность работы: программой предусмотрено 14-16 занятий, с периодичностью 1-2 раза в неделю, продолжительностью 10-15 минут.

Занятия предпочтительно проводятся в первой половине дня при хорошем настроении и нацеленности ребенка на работу.

Методы работы: объяснение (рассказ, беседа), игры, упражнения (вербальная имитация, работа с карточками, комментирование наглядного материала).

Данная коррекционно-развивающая программа проводится в рамках занятий по расписанию.

Коррекционно-развивающий комплекс представлен несколькими блоками.

Первый блок – установочный. Данный блок включает в себя занятия – встречи, направленные на знакомства с детьми, снятие у них тревожности.

Целью данного блока будет являться снятие у детей психоэмоционального напряжения, установления контакта с психологом, более близкое знакомство с детьми.

Задачи данного блока: познакомить психолога с группой детей, создание с каждым ребенком доверительных отношений, создание в группе детей благоприятную атмосферу, отследить и заметить какие-либо эмоциональные переживания детей. Данный блок проходит в 2 занятия, длительность каждого из них 10-15 минут в групповой форме. Во время этих встреч психолог будет тактично взаимодействовать с детьми, чтобы они быстрее привыкли к незнакомому человеку (хороводы), также будут применяться стихи и песни, где детям необходимо будет повторять движения за психологом и проговаривать за ним слова. По итогам данного блока дети должны привыкнуть к психологу, наладить с ним контакт, чтобы у них пропал страх к незнакомому человеку, а также у них должна снизиться тревожность.

Второй блок – коррекционный. Данный этап будет разделен на несколько подэтапов.

Цель первого подэтапа: обучение ребенка вступать и удерживать зрительный контакт с собеседником.

К задачам будет относиться: развитие зрительного восприятия, навыков сосредоточения, концентрации внимания, удержания. Во время данных занятий необходимо провести такие упражнения на развитие навыков вступления и удержания

зрительного контакта, как игры с мыльными пузырями (для развития навыков удержания внимания на конкретном предмете), игры со льдом, игры со звуком (разными музыкальными инструментами), для того, чтобы ребенку было проще вступить в зрительный контакт со взрослыми необходимо сначала общаться с ним на одном уровне и использовать средства невербального общения, чтобы ребенок непрерывно следил за вашими действиями.

По итогам данного подэтапа у детей должны сформироваться умения сосредоточения внимания, умения удерживать его на глазах собеседника на 2-4 секунды.

Цель второго подэтапа: формирование умения вербального обращения.

Задачи: развитие понимания речи, развитие умения просьбы, формирование коммуникативной инициативы. Во время подэтапа будут применены такие игры: «Слушай и повторяй», «Скажи, какой», упражнения с элементами звукоподражания, упражнения с использованием любимых предметов/продуктов питания ребенка (сок, конфета, юла, телефон).

По итогам данного подэтапа у детей развивается умение понимать речь, начинает проявляться речевая инициатива, формируется умение просить в форме слов и словосочетаний.

Цель третьего подэтапа: расширение у детей эмоциональной сферы и обучение навыкам эмоциональных проявлений.

К задачам будет относиться: формирование умения проявлять свои эмоции, знакомство детей с новыми эмоциями и способствовать их проявлению. На данном подэтапе будет проводиться различные игры: с водой, красками, светом и тенью, льдом, ритмом.

Итогом этого подэтапа будет служить расширение у детей эмоций и знания об эмоциях, у детей должно сформироваться умение проявлять эмоции.

Результатом второго блока будет являться: развитие у детей навыков общения со взрослыми, а также более глубокое развитие некоторых компонентов общения.

Заключительный блок направлен на оценку эффективности данной коррекционно-развивающей программы.

Целью данного блока является проследить за изменениями в общении со взрослыми.

Задачами данного блока являются: проследить за изменениями в умении детей вступать и удерживать зрительный контакт, заметить изменения в возможностях детей к вербальному обращению (речевая инициатива, умение просить, умение понимать речь), проследить за изменениями в эмоциональной сфере (обогащение эмоций, умением их проявлять).

Результатом данной коррекционно-развивающей программы должно быть развитие навыков общения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра со взрослыми. У детей появляются попытки вступать и удерживать зрительный контакт с партнером по общению, попытки вербального обращения, появляются попытки эмоционального реагирования на ситуацию, то есть они начинают в процессе общения проявлять свои эмоции в зависимости от ситуации.

Выводы. Результаты проведенной коррекционно-развивающей программы позволяют сделать выводы:

1) Количество детей, которые имеют возможность вступить и удержать зрительный контакт с партнером по общению, увеличилось, при этом время удержания данного контакта возросло. Так некоторые дети и вовсе перестали испытывать дискомфорт при общении с партнером «глаза в глаза». Также часть детей продолжают испытывать трудности при вступлении в зрительный контакт, тратят большое количество времени для того, чтобы вступить в него, а удерживают его лишь 2-3 секунды.

2) Дети, прошедшие программу, улучшили свои навыки общения: используя речь, могут составить длинную полную фразу, просьбу без каких-либо вспомогательных средств (скрипты, подсказка взрослого, загибание пальцев), также их словарный запас расширился, фразы стали более вариативными, то есть если раньше любая просьба, предложение начиналось со слов: «Дай мне, пожалуйста...» (могли следовать слова, не подходящие по смыслу, например, «туалет», «сидеть», «дверь»), то после проведения коррекционных мероприятий «штампованная» фраза о просьбе практически полностью ушла из речи детей, и любая их просьба звучит как: «Я хочу в туалет», «Дай карандаш», «Хочу рисовать», «Открой дверь», «Я хочу пить / в туалет». Дети, которые общались с помощью средств АДК, также расширили свой словарный запас на несколько карточек, некоторые научились составлять фразу, а некоторым удается общаться при помощи коммуникативной доски. Большинство детей (и те, кто общается при помощи активной речи, и те, кто используют АДК) начали прибегать к более приемлемым и стандартным способам обращения на себя внимания: взять за руку, сказать имя взрослого, похлопать по спине, при этом в начале эксперимента способами обращения внимания было нежелательное поведение: крик, плач, разбрасывание игрушек и иных предметов, которые находятся в помещении. Но количество детей, которые не использовали активную речь и средства АДК для общения, не уменьшилось. Им всё так же не удается выразить свои потребности в адекватной форме. Но происходят попытки «дать карточку», показать пальцем на желаемое.

3) Количество детей, которые стали включать в свою речь средства невербальной коммуникации, увеличилось, но это самые элементарные формы ее проявления (пожать плечами, взмахнуть руками, помахать руками при недовольстве, вместе с утвердительным / отрицательным ответом покачать / покивать головой). Проявление средств невербальной коммуникации в основном замечено у детей, которые владеют активной речью, а также могут и умеют выражать некоторые эмоции. Дети, которые не владеют активной речью, не пользуются средствами АДК, не используют в своей речи невербальную коммуникацию, дети, чей словарный запас (карточки PECS) небольшой, также не используют средства невербального общения.

4) Большинство детей стали понимать обращенную речь с первого раза, выполнять действия и требования педагога с первого раза, некоторые помимо односложной инструкции «подойди», «возьми», «отдай», стали понимать более сложную: «возьми чашку, принеси мне», «принеси желтый круглый модуль». Часть детей, стали понимать инструкцию чаще со второго, а не с третьего раза, иногда могут выполнить двусложную инструкцию. При этом присутствуют дети, которые как и в начале эксперимента не понимают обращенной к ним речи, не откликаются на свое имя.

5) Дети стали чаще брать инициативу общения на себя, то есть они перестали бояться подходить к взрослому и что-то спрашивать или говорить, практически без каких-либо затруднений начинают и поддерживают диалог (чаще односложными ответами). Прежде чем что-то спросить, вступают в зрительный контакт, а потом начинают разговор. Когда у них что-то переспрашиваешь, они не уходят от тебя, а могут повторить сказанное еще раз, после удовлетворения потребности говорят «спасибо». Одним из главных изменений стало умение отвечать на приветствие других людей, также некоторые могут первыми сказать «привет» и помахать. Часть детей, так и не научились проявлять речевую инициативу, в большинстве случаев это из-за отсутствия активной речи и неумение использовать средства АДК.

6) Заметны изменения в эмоциональном проявлении детей, участвующих в эксперименте. Большинство детей научились различать базовые эмоции: радость, грусть, удивление, гнев. Некоторые из детей начали выражать те или иные эмоции в процессе общения.

Литература:

1. Дмитриева, Е.Е. Развитие общения детей и отношения к сверстнику у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-8. – С. 293-299.
2. Конева, И.А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра / И.А. Конева, И.А. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 161-163.
3. Конева, И.А. Эмоциональные особенности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, возможность их коррекции элементами АВА-терапии / И. А. Конева, К.А. Куликова, Н.С. Терешина // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2016. – С. 336-341.
4. Краснопецева, Т.Ф. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования / Т.Ф. Краснопецева, И.Ф. Фильченкова, И.В. Винокурова // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1061> (дата обращения 19.04.2022) DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-5>.
5. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенкая, М.М. Либлинг. – М.: Тервинф, 2016. – 288 с.
6. Неменчинская, С.М. Развитие навыков общения у детей с синдромом раннего детского аутизма / С.М. Неменчинская // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2014. – №4. – С. 639-641.
7. Хаустов, А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: автореф. дис. канд. пед. наук / Хаустов Артур Валерьевич. – Москва, 2005. – 21 с.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
студент 5 курса Гордеева Ирина Геннадиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И УСПЕВАЕМОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье анализируется проблема взаимосвязи межличностных отношений с учителем и сверстниками (одноклассниками) и школьной успеваемости младших школьников с задержкой психического развития. Авторы статьи отмечают, что успешность обучения является одним из аспектов, обеспечивающих и личностное развитие, и межличностное взаимодействие на этом возрастном этапе. В связи с чем, общеизвестным фактом является взаимосвязь неуспешности в учебе с низким статусом в коллективе и академической успеваемости и высокими статусными позициями. Эта закономерность, проявляющаяся в младшем школьном возрасте и доказанная, прежде всего, на группах обучающихся с нормативным развитием. Младшие школьники с задержкой психического развития – это особая группа детей, которые, с одной стороны, не имеют выраженных отклонений в развитии, а, с другой – обладают спецификой в развитии многих сфер. Существующие характерные трудности в обучении младших школьников с задержкой психического развития обуславливают своеобразие их межличностных отношений. Экспериментальное изучение межличностных отношений происходило через выявление социометрического статуса и характеристик общения младшего школьника, проявляющихся в межличностном взаимодействии. Для определения взаимосвязей между показателями был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Авторами доказано, что обучающиеся с ЗПР с высокой и средней успеваемостью имеют не просто благоприятные статусы в группе, но и обладают такими позитивными характеристиками, как любознательность, положительное отношение к другу. Низкая успеваемость коррелирует с неблагоприятными статусами в коллективе и выраженными негативными свойствами процесса общения: конфликтностью, закрытостью, социальной неадекватностью поведения. В заключение авторы подчеркивают необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по укреплению межличностных отношений, формированию позитивного фона для их развития и гармонизации.

Ключевые слова: межличностные отношения, успеваемость в обучении, задержка психического развития, социометрический статус, младший школьный возраст.

Annotation. The article analyzes the problem of the relationship between interpersonal relationships with a teacher and peers (classmates) and the school performance of younger students with mental retardation. The authors of the article note that the success of learning is one of the aspects that ensure both personal development and interpersonal interaction at this age stage. In this connection, a well-known fact is the relationship of academic failure with low status in the team and academic performance and high status positions. This pattern manifests itself in primary school age and is proven, first of all, on groups of students with normative development. Primary school students with mental retardation are a special group of children who, on the one hand, do not have pronounced developmental disabilities, and, on the other, have specifics in the development of many areas. The existing characteristic difficulties in teaching younger schoolchildren with mental retardation determine the uniqueness of their interpersonal relationships. The experimental study of interpersonal relations took place through the identification of the sociometric status and characteristics of communication of a younger student, manifested in interpersonal interaction. Spearman's rank correlation coefficient was used to determine the relationships between the indicators. The authors have proved that students with high and average academic performance have not only favorable statuses in the group, but also have such positive characteristics as curiosity, a positive attitude towards each other. Low academic performance correlates with unfavorable statuses in the team and pronounced negative properties of the communication process: conflict, closeness, social inadequacy of behavior. In conclusion, the authors emphasize the need for correctional and developmental work to strengthen interpersonal relationships, form a positive background for their development and harmonization.

Key words: interpersonal relationships, academic performance, mental retardation, sociometric status, primary school age.

Введение. В соответствии с тенденциями современного общества повышаются требования к развитию социализированной личности, готовой решать задачи разного уровня, способной к конструктивным межличностным отношениям. Особую значимость и определенную специфику данная задача приобретает в отношении детей с

ограниченными возможностями здоровья, в том числе с задержкой психического развития (далее ЗПР), в аспекте их социализации и интеграции в общество.

Для социализации любого младшего школьника большое значение приобретает общение со сверстниками. Деятельность младших школьников и их общение со взрослыми и со сверстниками – это основные движущие факторы развития.

Межличностные отношения будут основаны на позиции субъектов в группе, при этом статус может быть опосредован различными факторами: морально-нравственными качествами человека, деловыми и поведенческими характеристиками, коммуникативными способностями и пр. На межличностные отношения оказывают влияние климат в группе, ценностные ориентации и установки, поскольку ими обеспечивается согласованность взаимодействий, контактов, наличие-отсутствие конфликтов.

Изложение основного материала статьи. Исследования межличностных взаимодействий детей разных возрастных групп на современном этапе ориентированы не столько на отыскивание закономерностей этого процесса, сколько на рассмотрение этого феномена в качестве причины или предиктора, определяющего диапазон эффектов образовательного процесса и прежде всего влияние на успеваемость обучающихся.

Проблема взаимосвязи успеваемости и межличностных отношений представлена в работах Я.Л. Коломинского, А.М. Прихожан, Т.Н. Тишкиной и др. [2; 5; 6].

Т.Н. Тишкина указывает на то, что «успешность обучения как уровень качества знаний и сформированности умений и навыков, повышения развития обучающегося, уровня обученности и обучаемости – является одним из аспектов, обеспечивающих личностное развитие и межличностное взаимодействие в этот период» [6, С. 390]. Успеваемость заключается в оценке и проверке знаний, умений и навыков, играет воспитательную и образовательную роли, а педагогическая оценка вместе с другими средствами влияния учителя регулирует поведение и деятельность школьников.

Известно, что именно для младшего школьника оценочный компонент его учебной деятельности имеет особое значение и этот опыт, позитивный или негативный, экстраполируется на сферу межличностных отношений и личностные характеристики на данном этапе и в будущем.

При наличии ЗПР роль общения для социализации возрастает, так как у лиц данной категории снижены адаптационные возможности и имеют место быть ограничения в средствах достижения целей.

Недостаточность коммуникативных практик и искажения в общении у младших школьников с ЗПР приводят к специфичному формированию личности и поведения. Для обучающихся данной группы характерна слабость волевых процессов, эмоциональная неустойчивость, импульсивность либо апатичность.

Как отмечает С.Д. Джейранова, «у детей с задержкой психического развития ослаблены «социальные возможности», характерна низкая потребность в общении. Отсутствие полноценного общения становится причиной формирования негативных личностных качеств: завышенной самооценки, потребности в доминировании, недостатка эмоциональной отзывчивости по отношению к окружающим, часто отмечаются дезадаптивные формы поведения» [1, С. 30].

Несмотря на достаточную изученность проблемы межличностных отношений младших школьников и взаимосвязи этих отношений с академической успеваемостью эти аспекты остаются малоизученными у младших школьников с задержкой психического развития [4]. Мы предполагаем, что общеизвестные закономерности должны найти свое подтверждение, однако инфантильность, особенности когнитивного и эмоционального развития этой группы детей могут определять специфику и межличностных отношений в группе, и их взаимосвязей с разными переменными.

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 6» г. Оренбурга. В исследовании приняли участие обучающиеся 2 класса с задержкой психического развития.

Особым условием для выстраивания межличностных отношений респондентов нашего экспериментального исследования является условие маленького класса (10-12 человек), когда имеется весьма ограниченное число выборов партнеров для общения.

В качестве методов были использованы анализ учебной документации, социометрический и проективный методы. Были проанализированы отметки обучающихся за две четверти второго класса и все дети разделены на 3 группы по среднему баллу: от 4,5 до 5 (высокий уровень), от 3,6 до 4,4 (достаточный) и от 3 до 3,5 (низкий).

Методика Р. Жилия, которая, с одной стороны, относится к группе проективных методов, а с другой, – содержит элементы опроса, имеет преимущества за счет своей универсальности. Количество шкал и вопросов в методике было сокращено в связи с необходимостью изучения только межличностных отношений со сверстниками и учителем. Младшим школьникам были предложены вопросы, которые имели отношение к 6 шкалам. Цель эксперимента: выявление взаимосвязи между успеваемостью в обучении и межличностными отношениями у младших школьников с ЗПР.

Для определения взаимосвязей между показателями успеваемости и шкалами, характеризующими межличностные отношения детей, нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Его преимущество заключается в том, что в результате анализа возможно выделить силу взаимосвязи между показателями, ее значимость и направленность.

Анализ учебной документации школьников показал, что: 6 человек (50%) имеют высокий уровень успеваемости: учатся на «отлично» и «хорошо»; 4 детей – достаточный уровень успеваемости учатся на «хорошо», что составляет 33,3% от общего числа детей; успеваемость 2 младших школьников (16,6%) находится на низком уровне.

В таблице 1 представлена социометрическая матрица выборов младших школьников с ЗПР.

Социометрическая матрица выборов

ИФ испытуемого	пол	С.О.	Р.Б.	В.К.	А.С.	Р.Ф.	С.Л.	О.И.	Д.Ш.	Ф.В.	В.М.	К.С.	И.П.
С. О.	м		1		1						1		
Р. Б.	м	1		1	1	1	1		1				
В. К.	ж	1	1			1		1					
А. С.	ж	1	1				1	1	1	1			
Р. Ф.	ж	1	1	1	1				1				
С. Л.	ж											1	
О. И.	ж	1	1	1	1	1			1	1	1		
Д. Ш.	м		1	1		1							
Ф. В.	м						1		1				
В. М.	м			1	1	1				1			
К. С.	ж										1		1
И. П.	м	1											
Число выборов		6	6	5	5	5	3	2	5	3	3	1	1
Взаимные выборы		2	3	3	3	1	0	2	0	0	0	0	0

Примечание: светло-оранжевым отмечены взаимные выборы

Количество выборов у респондентов нашей выборки колеблется от 1 до 8, при этом взаимные выборы характерны только 6 обучающимся. Можно выделить три группы детей по 3 человека с взаимными выборами, причем две из этих групп – гетерогенны по полу. Шесть обучающихся класса не имеют ни одного взаимного выбора и количество самих выборов у этих младших школьников не очень высоко. Большинство детей класса имеют определенное количество контактов с другими детьми, общение носит разнообразный характер.

Результаты соотношения уровней успеваемости младших школьников с ЗПР и их социометрического статуса по числу выборов в группе представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни учебной успеваемости и статусная структура 2 класса

ИФ испытуемого	Уровень успеваемости	Средний балл успеваемости	Занимаемый статус
С. О.	Высокий	5	Звезды
Р. Б.	Высокий	4,9	Звезды
В. К.	Достаточный	3,9	Звезды
А. С.	Высокий	5	Звезды
Р. Ф.	Достаточный	4,1	Звезды
С. Л.	Высокий	4,9	Предпочитаемый
О. И.	Высокий	4,9	Предпочитаемый
Д. Ш.	Высокий	4,9	Звезды
Ф. В.	Достаточный	4,2	Предпочитаемый
В. М.	Достаточный	4,2	Предпочитаемый
К. С.	Низкий	3,2	Принятые
И. П.	Низкий	3,1	Принятые

Социометрический эксперимент показал, что 50% детей с ЗПР имеют высокий статус в классе («звезды»), 33,3% относятся к группе «предпочитаемые», 16,6% обучающихся с ЗПР относятся к группе «принятые». Большинство детей в классе имеет благоприятный статус (83,3%), это значит, что они удовлетворены своими взаимоотношениями в классе, им комфортно, они выбирают тех, с кем хотели бы дружить, и получают взаимный ответ. 2 детей, имеющих неблагоприятный статус, имеют низкий уровень учебной успеваемости и минимальное количество выборов.

Лидерами, имеющими большее число выборов (по 6) стали два мальчика, которые пользуются наибольшим доверием в классе и при этом имеют высокий уровень учебной успеваемости.

Коэффициент взаимности в классе, определяющий характер взаимоотношений в группе, составляет 30%, уровень сплоченности и привязанности детей по отношению друг к другу – средний. Так как все дети класса имеют межличностные отношения (выборы), но количество их весьма различно, то можно говорить о неравномерной структуре отношений и нулевом индексе изолированности. Изучение социометрических статусов младших школьников с ЗПР показало, что, несмотря на имеющиеся позитивные тенденции, межличностные отношения в классе находятся на этапе формирования.

По данным, полученным в результате проведения методики Рене Жилия, были выявлены характеристики конкретно-личностных отношений младших школьников с одноклассниками и учителем, а также особенности социальной приспособляемости, поведенческие и личностные особенности (Рисунок 1).

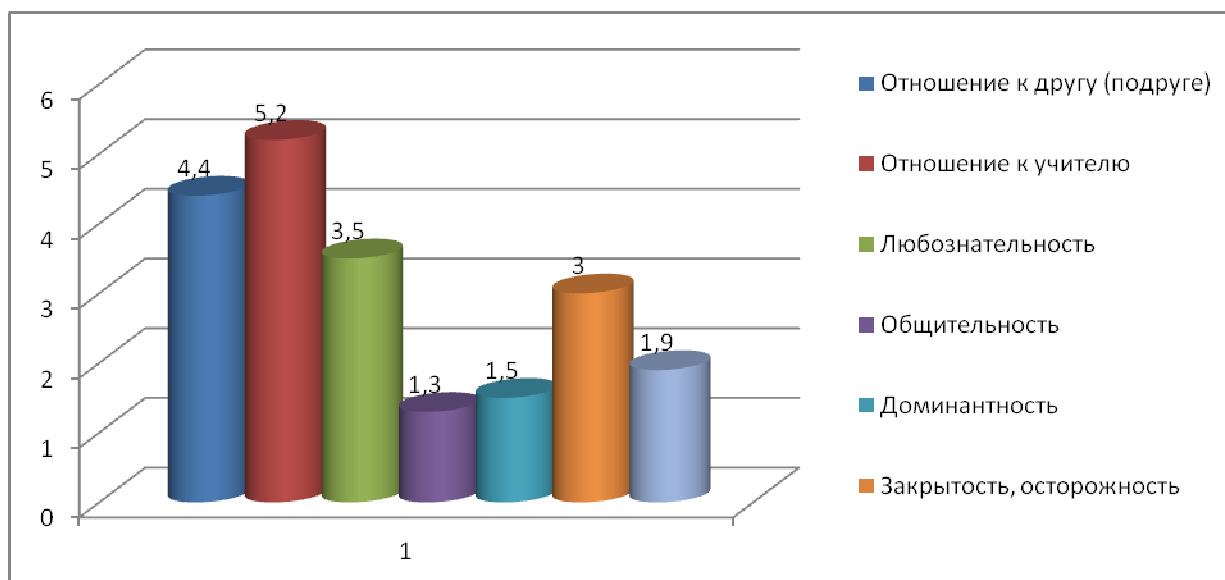


Рисунок 1. Результаты по шкалам методики Рене Жиля (в ср.б.)

Исследование показало позитивное отношение к учителю и друзьям, что характерно для обучающихся данного возраста. В противоречие с этим вступают показатели общительности, которые менее всего выражены в группе респондентов, что, вероятнее всего, связано с «наличием проблем при взаимодействии, обусловленном как негативным опытом общения, неуверенностью в этой сфере, так и особенностями младшего школьного возраста» [3, С. 407]. Известно, что уровень общительности младших школьников с нормативным развитием и уровень их стремления к лидерству достаточно высоки [3]. Сравнение этих фактов с результатами, полученными в настоящем исследовании по выборке младших школьников с ЗПР, обнаруживает специфику развития этой группы детей: на фоне младших школьников с нормативным развитием обучающиеся с ЗПР отличаются недостаточной общительностью и слабым стремлением к лидерству (доминантности).

Показатели незначительно развитой любознательности обусловлены низкой познавательной активностью обучающихся с ЗПР, отсутствием выраженного интереса к учебной деятельности. Социально-личностная незрелость младших школьников с ЗПР обнаруживается через показатели доминантности и социальной адекватности поведения, уровень значения которых достаточно низкий.

В результате корреляционного анализа нами были выделены прямые и обратные умеренные по силе (*) и сильные взаимосвязи (**) между показателями успеваемости и шкалами межличностных отношений младших школьников с ЗПР.

Выводы. Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

- у младших школьников с ЗПР в целом наблюдается положительное отношение к учителю и одноклассникам, они проявляют среднюю любознательность, при этом уровень общительности и социальной адекватности достаточно низкий;

- в результате исследования было выявлено лишь несколько младших школьников с ЗПР, которым характерна низкая успеваемость и они имеют невысокие статусные позиции, отличаясь от остальных детей повышенной закрытостью и социальной неадекватностью поведения;

- в целом у обучающихся с ЗПР преобладает высокая и средняя академическая успеваемость. Между показателями успеваемости в обучении и статусом младших школьников в группе существует прямая положительная взаимосвязь ($0,587^*$, $p \leq 0,05$), что подтверждает известную закономерность;

- большинству обучающихся с ЗПР характерны благоприятные статусы, хотя рисунок межличностных отношений между детьми в классе отличается неравномерностью, низкие показатели социальной адекватности поведения обусловлены социально-личностной незрелостью;

- обнаруженное у большинства детей позитивное отношение к учителю и положительная связь этого показателя с показателем отношения к другу ($0,732^{**}$, $p \leq 0,01$) подтверждает закономерность, характерную обучающимся данного возраста: чем более положительно младший школьник оценивает своего учителя, готов к сотрудничеству с ним, тем более он расположен к своим одноклассникам и стремится к установлению дружеских отношений со сверстниками;

- отрицательная корреляция показателя любознательности с показателями закрытости ($-0,724^{**}$, $p \leq 0,01$), позволяет предположить, что чем выше стремление младшего школьника к получению новых знаний, к интеллектуальному развитию, тем меньше проявляется его стремление к уединению;

- взаимосвязи между показателями указывают на то, что младшие школьники с ЗПР с высокой и средней успеваемостью имеют не просто благоприятные статусы в группе, но и обладают позитивными межличностными взаимоотношениями и соответствующими характеристиками: выраженным стремлением к лидерству и любознательность.

Таким образом, гипотеза, о том, что наиболее благоприятные социометрические статусы и межличностные взаимоотношения имеют младшие школьники с ЗПР с высоким и средним уровнем учебной успеваемости, получает свое подтверждение, однако младшие школьники этой группы отличаются сниженной общительностью, социальной неадекватностью поведения, что является отражением их отставания в психическом развитии, социально-личностной незрелости. Межличностным отношениям младших школьников с ЗПР, с одной стороны, присущи характеристики, которые можно отнести к возрастным, а с другой, – специфические свойства, которые отличают эту группу детей от группы с нормативным развитием. Среди этих особенностей не только недостаточность стремления к общению, но и снижение стремления к лидерству и познанию окружающего мира.

Для преодоления имеющихся проблем в межличностных отношениях необходимо проведение коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков, повышению стремления к общению, формированию позитивного фона для их развития и гармонизации.

Литература:

1. Джейранова С.Д., Сравнительный анализ механизмов установления межличностных отношений у младших школьников с ЗПР и нормативным развитием / С.Д. Джейранова // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке: материалы III Виртуальная всерос. науч.-практ. конф. / под. общ. ред. Ю.А. Афонькиной. – Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2019. – С. 29-33.
2. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск: Тетра Системс, 2000. – 432 с.
3. Королева, Ю.А. Взаимодействие младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции / Ю.А. Королева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 26 (60). – СПб.: РГПУ, 2008. – С. 404-409.
4. Королева, Ю.А. Психологическое сопровождение социального взаимодействия детей с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения в школе-интернате / Ю.А. Королева // Педагогика и психология: становление, ценности и приоритеты: кол. монография/под общ. ред. О. И. Кирикова. – Воронеж: ВГПУ, 2011. – С. 84-98.
5. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
6. Тишкина, Т.Н. Взаимосвязь межличностного общения и успешности в обучении в младшей школе / Т.Н. Тишкина // Humanity space International almanac. – VOL. 8. – № 3. – 2019. – С. 387-393.

Педагогика

УДК 378.857

кандидат биологических наук, доцент **Коротков Олег Владимирович**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

аспирант **Кузнецова Дарья Дмитриевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

магистрант **Кострикин Дмитрий Андреевич**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА: «ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ МИКРООРГАНИЗМОВ К АНТИБИОТИКАМ НА МОДЕЛИ СЕННОЙ ПАЛОЧКИ (BACILLUS SUBTILIS)»

Аннотация: В данной статье рассмотрены основные принципы формирования функциональной грамотности и системно-деятельностного подхода у обучающихся в процессе реализации образовательного проекта по биологии. Рассмотрена и представлена методика биологического эксперимента, адаптированного к условиям школьной биологической лаборатории.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность, функциональная грамотность, системно-деятельностный подход, образовательный проект, планируемые результаты деятельности.

Annotation. This article discusses the basic principles of functional literacy and system-activity approach forming among pupils with realization of an educational project in biology. The methodology of biological experiment, adapted to the conditions of the school laboratory, is considered and presented.

Key words: natural science literacy, functional literacy, system-activity approach, educational project, planned results of activities.

Введение. Естественно-научная грамотность представляет собой готовность обучающихся интересоваться естественно-научными идеями. Международные сравнительные исследования (TIMSS) в области образования продемонстрировали высокий уровень российских обучающихся в области предметных знаний и были обнаружены трудности в применении предметных знаний в жизненной реальности (PISA) [6].

Поэтому одной из профессиональных задач педагога является разработка методик и технологий способствующих применению полученных в процессе обучения знаний для реализации практических задач, нацеленных на формирование функциональной грамотности. К основным составляющим функциональной грамотности относятся способность решать различные задачи, опираясь на знания, умения и компетенции, приобретенные ими в процессе обучения биологии [5, 6].

Для формирования функциональной грамотности учеников учителю необходимо регулярно использовать в образовательном процессе задания, предполагающие решение проблем, нацеленные на подготовку обучающихся, их способности ориентироваться в незнакомых ситуациях, возникающих в окружающей действительности [5].

Изложение основного материала статьи. Решение этих задач, как правило, требует применения знаний в незнакомой ситуации, поиска новых решений или способов действий, т.е. требует творческой активности обучающихся.

Развитие функциональной грамотности может быть достигнуто успешной реализацией ФГОС за счет достижения планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов. Применение системно-деятельностного подхода в учебном процессе способствует применению знаний и умений обучающихся, которые учитель формирует в процессе реализации образовательной программы по биологии. Учителю необходимо обращать пристальное внимание на вопросы: какие задания используемые в образовательном процессе на каждом уроке работают на формирование функциональной грамотности; какой процентный состав таких заданий авторы УМК предлагают для использования в процессе обучения и достаточно ли их для формирования определенного уровня функциональной грамотности. Формирование функциональной грамотности становится приоритетным направлением повышения квалификации учителей, которое реализуется в процессе разработки учебных задач, и применения инновационных методик в процессе их решения [1, 7].

Поставленные задачи учитель может осуществлять в рамках реализации образовательных проектов по биологии.

Таким образом, основными составляющими функциональной грамотности является способность человека ориентироваться в существующих реалиях и действовать в различных ситуациях, возникающих в современном обществе, применяя на практике, приобретенные в ходе выполнения проекта по биологии знания, умения и навыки, а также принимать решения в ситуациях, выходящих за пределы учебных, и не похожих на те компетенции, которые приобретались и отработывались в образовательном процессе [2, 3].

Ключевым результатом образования на современном этапе в соответствии с требованиями ФГОС является формирование основных компетенций: ценностно-смысловых, учебно-познавательных, информационных, коммуникативных, общекультурных, социально-трудовых, личностного самосовершенствования, которые развиваются в процессе формирования универсальных учебных действий (УУД). Это является главной задачей всего образовательного процесса в урочной и внеурочной деятельности [7].

В настоящее время наиболее значимой задачей общего образования является его направленность на приобретение каждым школьником своего собственного полноценного личного опыта.

Системно-деятельностный подход в преподавании биологии способствующий формированию компетенций в соответствии с требованиями ФГОС наиболее ярко реализуется в ходе проектно-исследовательской деятельности. Основным требованием к проектно-исследовательской деятельности является формирование комплекса умений самостоятельно творчески осваивать, конструировать новые способы деятельности [3].

В основной школе можно выделить определённые типы задач, способствующих формированию и развитию коммуникативных, познавательных и регулятивных учебных действий в процессе реализации проекта по биологии.

Исследовательская и проектная деятельность позволяют учителю перейти на качественно новый уровень работы, направленный на достижение основных результатов обучения и воспитания [1].

Проектные и поисковые методы развивают умения и навыки связанные непосредственно с исследовательской деятельностью, которая может быть представлена разными способами: предметная исследовательская деятельность (по алгоритму), проектирование и исследовательская деятельность обучающихся, подкрепленная реальными действиями [2].

Анализ научной и учебно-методической литературы показывает, что применение проектных технологий, является главным средством для достижения заявленным требованиям современной реальности в процессе обучения биологии. Повышение качества образования возможно путем раскрытия потенциала каждого ученика, в процессе реализации научно-исследовательских проектов. Приобретенные в процессе обучения биологические знания быстро теряют свою актуальность в сравнении с полученными умениями и навыками обучающихся, которые они приобрели в процессе изучения предмета в рамках реализации исследовательских проектов. Самостоятельно добытые знания и навыки позволяют применять их на практике, совершенствовать, развивать и дополнять. Новые знания, приобретенные активным поисковым способом лучше усваиваются обучающимися и остаются в памяти на длительное время [2].

Использование проектных технологий повышает уровень мотивации и эффективность осуществления учебной деятельности.

Работа над проектом не исключает использование формы деятельности направленную на развитие коммуникабельности, навыков выстраивания конструктивного диалога, совместного определения целей, задач, выбора методов и методик выполнения работы, обработки результатов, формулирование выводов на основании полученных данных, способов презентации готового продукта. Решение общих задач, дает возможность почувствовать свою значимость в коллективе каждому участнику проекта, оценивать вклад других участников для достижения общей цели. Таким образом, проектная деятельность имеет кроме образовательного и социальное значение [3].

Необходимо отметить возможные риски, возникающие в ходе реализации проектных технологий в процессе осуществления проектной деятельности: низкая мотивация обучающихся, вероятность некачественного выполнения индивидуальных задач определенным участником группы, отсутствие уважительного отношения к мнению окружающих, навыков слаженной работы в команде. Эти риски исключаются при выполнении индивидуального проекта [1].

Перед современным педагогом стоит задача создания благоприятной обстановки в процессе выполнения проектов, где обучающийся (обучающиеся) полностью реализуют свой творческий и учебный потенциал в соответствии с индивидуальными особенностями. Учитель должен обладать организаторскими способностями, высоким уровнем знаний, компетентности в изучаемой проблеме, поддерживать высокую мотивацию и заинтересованность обучающихся, направлять их деятельность в нужном русле для достижения значимых результатов. Под руководством педагога обучающиеся для успешной реализации проекта по изучаемой проблеме должны изучить различные источники информации, включая научные статьи, интернет источники, монографии, которые позволят им определить актуальность проблемы, правильно выбрать цель исследования, определить задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, правильно интерпретировать результаты проведенных исследований, сформулировать объективные выводы на основе полученных результатов, а также разработать актуальный продукт. Продумать на какую целевую аудиторию он будет нацелен и в каком виде будет представлен. Важно качественно представить результаты исследования и продукт проекта [2].

Из этого вытекает алгоритм работы над проектом «Определение чувствительности микроорганизмов к антибиотикам на модели сенной палочки», который представлен в таблице.

Этапы	Содержание проекта	Планируемые результаты деятельности
1. Подготовительный	Выбор темы проекта, обоснование ее актуальности, анализ различных информационных источников.	<ul style="list-style-type: none"> • применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе биологической информации или данных из источников с учётом предложенной учебной биологической задачи выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать биологическую информацию различных видов и форм представления.
2. Аналитический	Выбор методики используемой для реализации исследования, составление плана выполнения проекта.	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельно выбирать способ решения учебной биологической задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учётом самостоятельно выделенных критериев).
3. Практический	<ul style="list-style-type: none"> • Этапы исследования: <ol style="list-style-type: none"> 1) Выделение сенной палочки (<i>Bacillus subtilis</i>); 2) Приготовление мясо-пептонного агара (МПА) и разливка питательной среды; 3) Получение чистой культуры сенной палочки (<i>bacillus subtilis</i>) на чашках Петри; 4) Окраска бактерий по Граму. • Анализ и интерпретация полученных результатов, выводы. 	<ul style="list-style-type: none"> • проводить по самостоятельно составленному плану наблюдение, несложный биологический эксперимент, небольшое исследование по установлению особенностей биологического объекта (процесса) изучения, причинно-следственных связей и зависимостей биологических объектов между собой; • Самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведённого наблюдения, эксперимента, владеть инструментами оценки достоверности полученных выводов и обобщений; • прогнозировать возможное дальнейшее развитие биологических процессов и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях, а также выдвигать предположения об их развитии в новых условиях и контекстах.
4. Презентационный	Создание творческого продукта проекта. Представление выполненного проекта на различных конкурсах и конференциях, защита итогового индивидуального проекта в 9 и 10-11 классе	<ul style="list-style-type: none"> • публично представлять результаты выполненного биологического опыта (эксперимента, исследования, проекта); • самостоятельно выбирать формат выступления с учётом задач презентации и особенностей аудитории и в соответствии с ним составлять устные и письменные тексты с использованием иллюстративных материалов.
5. Контрольный	Анализ результатов и оценка качества выполненного проекта.	<ul style="list-style-type: none"> • владеть способами самоконтроля, самомотивации и рефлексии; • давать адекватную оценку ситуации и предлагать план её изменения;

Методика исследования, используемая в ходе выполнения проекта «Влияние антибиотиков на развитие сенной палочки Bacillus subtilis».

Выделение сенной палочки (Bacillus subtilis).

Сенную палочку выделяли из окружающей среды стандартным методом. Полученный исходный раствор сенной палочки в количестве 5 мл заливали в стерильные чашки Петри, добавляли охлажденный мясо-пептонный агар и помещали в термостат при температуре 26-27°C. Питательную среду стерилизовали в автоклаве при температуре 132°C и давлении 2 атм. в течение 1 часа (стерилизацию питательной среды в условиях школы можно провести методом тиндаллизации). Чистую культуру сенной палочки получили через 72 часа. Стерильность условий обеспечивалась работой в микробиологическом боксе с ламинарным потоком [4].

Для контроля культуры сенной палочки брали пробу и окрашивали ее по Граму. Удостоверились в наличии сенной палочки в результате микроскопирования.

В ходе исследования мы использовали четыре вида антибиотиков:

1. цефазолин;
2. клиндамицин;
3. левофлоксацин;
4. диоксициклин.

Сенная палочка использовалась как модель, определения чувствительности патогенных микробов к антибиотикам. Данные антибиотики были помещены на питательную среду с чистой культурой сенной палочки. В ходе эксперимента использовались два таблетированных антибиотика: диоксициклин и левофлоксацин и два порошкообразных: цефазолин и клиндамицин.

Цефазолин частично растворился в питательной среде, а клиндамицин оставался на поверхности МПА без видимых изменений. Таблетка левофлоксацина при взаимодействии с МПА частично деформировалась.

Через 3 дня мы наблюдали появление характерного кольца, в секторе с диоксициклином, так как вещество антибиотика за счет свободной диффузии проникало в агар и разрушало бактериальные клетки. Что указывает на его активность в отношении данной бактерии. Три вида антибиотика никакого влияния на бактериальные клетки не оказали. Повторный

анализ по Граму в зоне действия антибиотика на наличие сенной палочки (*Bacillus subtilis*) было отрицательным. Данный эксперимент проводился в 3-х повторностях, в которых получены одинаковые результаты.

В качестве продукта данного образовательного проекта может быть составление рекомендаций о правилах приема антибиотиков представленных в виде памятки «Детям об антибиотиках». Краткая информация о разнообразии и назначении антибиотиков, их влиянии на ход лечения, правилах приема и побочных действиях, которые могут быть отражены в данной памятке в лаконичной и наглядной форме.

Помимо памятки может быть разработано и оформлено методическое пособие, которое будет включать подробное описание методики проведения данного эксперимента адаптированного под условия школьной биологической лаборатории. Описание используемой лабораторной посуды, методику выделения бактерии из окружающей среды, получение чистой культуры, приготовление питательной среды, правила работы с биологическим объектом, способы интерпретации результатов эксперимента. Кроме того, в методичке могут быть указаны ссылки на приобретение необходимого оборудования, химических реактивов и питательных сред используемых в эксперименте. Продукт должен содержать графический материал: иллюстрации, фотографии, рисунки, схемы.

Выводы. Таким образом, в рамках реализации образовательного проекта по биологии: «Определение чувствительности микроорганизмов к антибиотикам на модели сенной палочки (*Bacillus subtilis*)» возможно формирование естественно-научной грамотности, а именно приобретение в ходе выполнения проекта дополнительных знаний, умений и навыков. Самостоятельная работа над проектом расширила компетенции обучающихся.

Литература:

1. Андреева, Н.Д. Методика обучения биологии в современной школе: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Н.Д. Андреева, И.Ю. Азизова, Н.В. Малиновская. – М.: Юрайт, 2017. – 294 с.
2. Белозерова, О.М. Организация и реализация проектной деятельности учащихся среднего звена и старшей школы / О.М. Белозерова // Завуч. – 2016. – №8. – С. 89-95.
3. Давыдов, В.Н. Проектная деятельность в системе дополнительного образования детей и ее роль в формировании естественно-научной грамотности учащихся / В.Н. Давыдов // Непрерывное образование. – 2020. – №3 (33). – С. 117-119.
4. Лавренчук, Л.С. Микробиология: практикум / Л.С. Лавренчук, А.А. Ермошин; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 107 с.
5. Паюдис, Т.П. Формирование функциональной естественно-научной грамотности школьников средствами ученического эксперимента / Т.П. Паюдис // Педагогический поиск. – 2014. – №6. – С. 14-16.
6. Полуяхтов, А.В. Роль учебно-исследовательского эксперимента в формировании естественно-научной грамотности учащихся / А.В. Полуяхтов // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза. Научно-методический сборник в двух томах. Сер. «Библиотека журнала «Исследователь/ Researcher»»/ под. общ. ред. А.С. Обухова, 2010. – С. 107-115.
7. Сайт «Инфоурок» <https://infourok.ru/statya-po-teme-formirovanie-uud-v-processe-proektno-issledovatel'skoj-deyatelnosti-981496.html> дата обращения (25.03.2022).

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)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Увеличение темпов научно-технического прогресса, динамика объема знаний, умений и навыков, которыми должны обладать нынешние ученики ведет к повышению требований и качеству подготовки учащихся. Обновляющейся российской системе образования требуются образовательные технологии, реализующие связь обучения с жизнью и формирующие активную, самостоятельную позицию учащихся и способствующие активизации познавательного интереса. Одной из таких технологий является проектная деятельность. В работе рассматриваются вопросы применения проектной деятельности на уроках по ОБЖ для повышения познавательной активности обучающихся к предмету.

Ключевые слова: проектная деятельность, познавательный интерес, образовательный процесс, основы безопасности жизнедеятельности.

Annotation. An increase in the pace of scientific and technological progress, the dynamics of the amount of knowledge, skills and abilities that current students should possess leads to an increase in the requirements and quality of student training. The modernizing Russian education system requires educational technologies that realize the connection of learning with life and form an active, independent position of students and contribute to the activation of cognitive interest. One of such technologies is project activity. The paper discusses the application of project activities in the lessons on housing and communal services to increase the cognitive activity of students to the subject.

Key words: project activity, cognitive interest, educational process, fundamentals of life safety.

Введение. Одним из способов повышения эффективности образовательного процесса и активации познавательного интереса учащихся является применение проектной деятельности в обучении, которая способствует самовыражению и самоопределению школьника. Познавательная активность школьников в образовательном процессе была и остается одним из главных критериев оценки их деятельности. Использование проектной деятельности на уроках актуально в образовании, поскольку это весьма интересный и продуктивный способ ведения не только современных уроков, но и возможность заинтересовать школьников предметом «Основы безопасности жизнедеятельности» и положительно повлиять на результативность их обучения.

Изложение основного материала статьи. В отечественной педагогике занимались вопросами проектной деятельности в образовании такие отечественные педагоги, как В.Н. Шульгин, Е.Г. Кагаров, М.В. Крупнина, В.В. Игнатъев, и др. [2]. Однако, исследований, посвященных влиянию проектной деятельности на активизацию познавательной активности обучающихся на уроках основ безопасности жизнедеятельности, проводилось крайне мало, не установлены основные особенности и формы проектной деятельности, виды проектов, которые целесообразно использовать в преподавании данной дисциплины.

Сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными категориями как «проект» и «деятельность», имеющими разноплановый характер, как с точки зрения различных отраслей научного знания, так и с точки зрения разных уровней методологии науки. Понятие «проектная деятельность» находит свое отражение на стыке двух основополагающих гуманитарных дисциплин – педагогической и психологической науки. Рассмотрим основные научные категории понятия «проектная деятельность».

По мнению И.Д. Чечель, категорию «деятельность» стоит рассматривать как специфическую человеческую форму отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование в интересах людей; условие существования общества. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс [8].

А.Н. Леонтьев определяет деятельность, как осмысленное и целенаправленное взаимодействие человека с окружающей средой, опосредованное внешней и внутренней активностью или специфический вид активности человека, который направлен на познание и творческое преобразование окружающей действительности и самого себя [4].

Категория «проект» широко рассматривалась такими педагогами, как Е.Г. Кагаров, М.В. Крупенина, В.В. Игнатьев и др.

Е.Г. Кагаров определил проект «как действие, совершенное от сердца и с какой-либо целью». Он рассмотрел его характерные черты: ориентация на интересы детей и хозяйственной жизни страны; самостоятельность и творчество учащихся; объединение теории и практики.

В работах В.В. Игнатьева и М.В. Крупениной проект был рассмотрен как комплексно реализующий ряд педагогических принципов: самостоятельность, работа детей и взрослых, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, взаимосвязь педагогического процесса с окружающей средой и др.

М.В. Крупенина подчеркнула в проекте пять этапов: постановка задачи; разработка самого проекта; организация общественного мнения об осуществляемом мероприятии; непосредственно трудовая работа; учет проделанной работы [6].

Особенным условием проектной деятельности является заранее выработанные представления о конечном продукте деятельности, этапы проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Таким образом, рассматривая подходы разных авторов к определению понятия проектная деятельность, стоит выявить, что основная часть педагогов и психологов, определяют проект, как вид деятельности, вбирающий в себя элементы как исследовательской, так игровой и познавательной деятельности, направленной на создание конечного продукта-результата - проекта.

Развитие познавательной активности в школьном возрасте положительно влияет на развитие личности. В силу этого, необходима целенаправленная педагогическая деятельность по формированию познавательной активности школьников. Развитие познавательных процессов у подростков имеет две стороны - количественную и качественную. Количественные изменения проявляются в том, что подросток решает интеллектуальные задачи значительно легче, быстрее и эффективнее, чем ребенок младшего школьного возраста.

Понятие «активность» рассматривается исследователями как общенаучное и обосновано связывается с деятельностью. В частности, в философии «активность» (от франц. *activité* – сила действия) понимается как деятельное поведение [7].

В психологии термин «активность» трактуется как деятельное состояние живых организмов, условие их существования в мире. Активное существо не просто пребывает в движении, оно содержит в себе источник своего собственного движения, и этот источник воспроизводится в ходе самого движения [6]. Интересной является точка зрения Д.Б. Богоявленской, использующей термин «интеллектуальная активность», вместо «познавательной активности». Под «интеллектуальной активностью» ученый понимает личностное свойство, меру интеллектуальной инициативы [1].

Для углубления сущности познавательной активности выявим ее структуру. В частности, К.М. Егоров в своих исследованиях выделяет и характеризует три следующих компонента познавательной активности [3], представленные на рисунке 1.

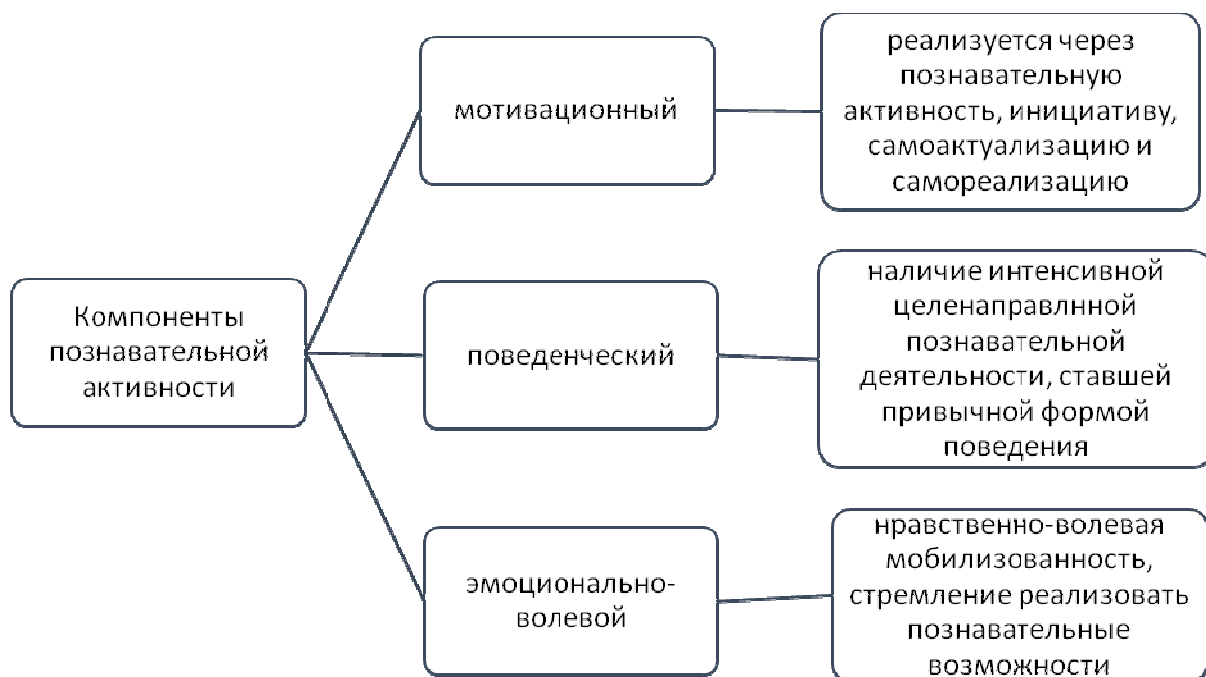


Рисунок 1. Компоненты познавательной активности (по Егорову К.М.)

Метод проектов всегда предполагает решение какой-либо проблемы и направлен на получение результата - продукта деятельности. Стоит отметить, что особое внимание в создании проекта на уроках ОБЖ необходимо уделить

завершающему этапу проектной деятельности – защите проекта, где учащиеся докладывают о проделанной ими работе. Целью защиты проекта является развитие презентационных умений и навыков: продемонстрировать понимание проблемы проекта, анализировать ход поиска решения, аргументировано излагать свои мысли, идеи, анализировать свою деятельность, предъявляя результаты рефлексии, анализа групповой и индивидуальной самостоятельной работы, вклада каждого участника проекта, самоанализ успешности и результативности решения проблемы.

Таким образом, учебным результатом проектов выступает опыт приобретения проектировочной деятельности; способность создавать и защищать собственный продукт; повышение уверенности у каждого учащегося путем проживания «ситуации успеха»; развитие у учащихся осознания значимости коллективной работы для получения результата; развитие коммуникабельности и умения организовывать исследовательскую или творческую работу не только по дисциплине «ОБЖ», но и на других учебных предметах, что в комплексе сказывается на познавательной активности учащихся и их мотивации к обучению.

Исследовательская работа проводилась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Сибирская средняя общеобразовательная школа №1» Омского района Омской области. В эксперименте приняли участие ученики 7 класса в составе 24 человек. В ходе эксперимента были разработаны и апробированы уроки по ОБЖ для 7 класса с применением проектной деятельности по главе «Природные пожары и чрезвычайные ситуации биолого-социального характера», включающей следующие темы: «Лесные и торфяные пожары и их характеристика», «Профилактика лесных и торфяных пожаров, защита населения», «Инфекционная заболеваемость людей и защита населения», «Эпизоотии и эпифитотии». Для подтверждения эффективности эксперимента выявлялся уровень познавательной активности обучающихся по методике Медведевой М.В., определялось качество и прочность знаний по методике А.В. Усовой, а также – коэффициент усвоения понятий по В.П. Беспалько.

В ходе педагогического эксперимента нами была изучена динамика внешних и внутренних показателей познавательной активности обучающихся по методике Медведевой М.В. на этапах эксперимента (рис. 2).

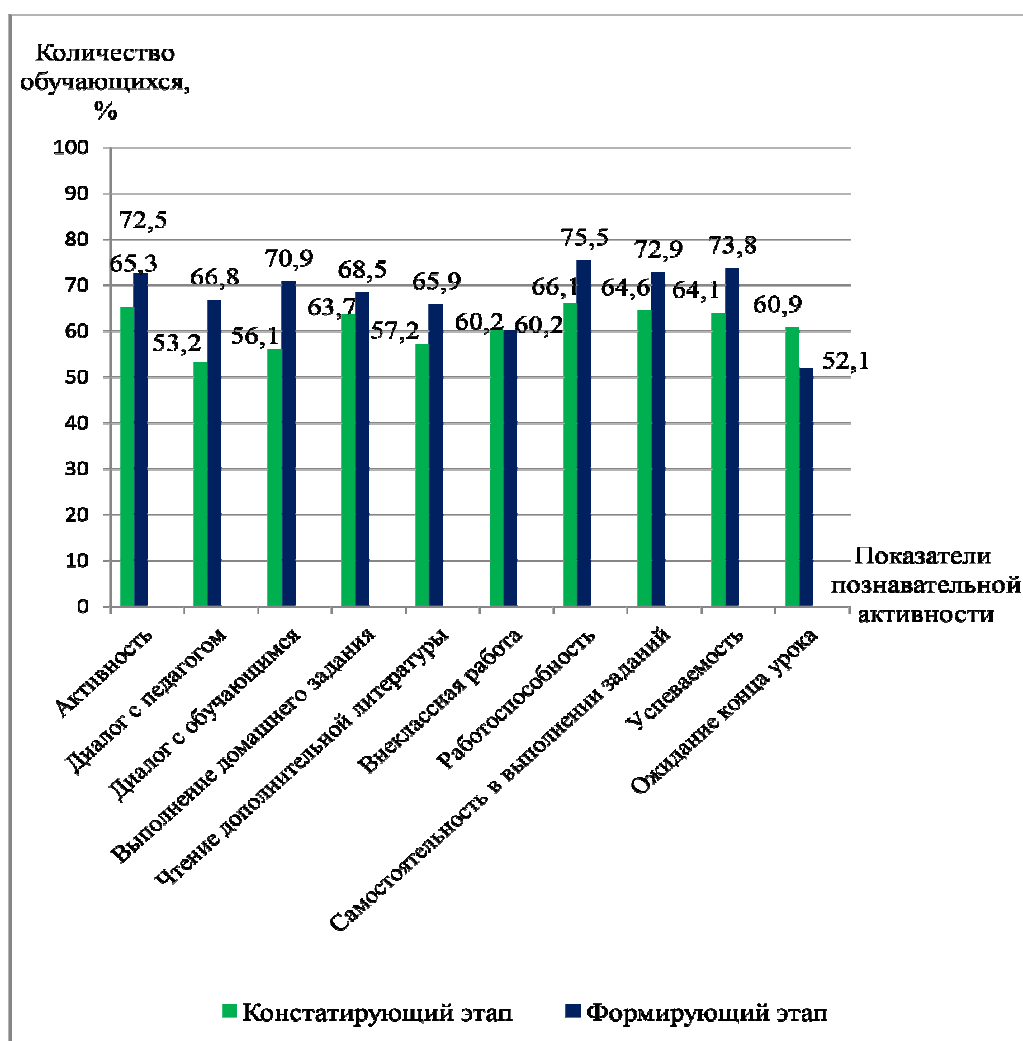


Рисунок 2. Динамика «внешних» показателей познавательной активности обучающихся на этапах эксперимента

Анализируя результаты диагностики «внешних» показателей познавательной активности можно увидеть, что наибольшие изменения на формирующем этапе эксперимента наблюдаются по показателю «диалог с обучающимися», который повысился на 14,8%. Данная особенность связана с тем, что в ходе эксперимента учащимся на каждом уроке приходилось работать в группах и парах, обмениваться информацией и тем самым вести диалог. Представленные данные показывают положительную динамику по всем показателям в среднем на 10,0%, за исключением показателя «внеклассная работа», который у всех обучающихся остался неизменным. Данный результат связан с тем, что обучающиеся не посещают внеклассные занятия по ОБЖ и не занимаются исследовательской деятельностью по данной дисциплине.

Результаты диагностики «внутренних» показателей познавательной активности, обучающихся на этапах эксперимента представлены на рисунке 3.

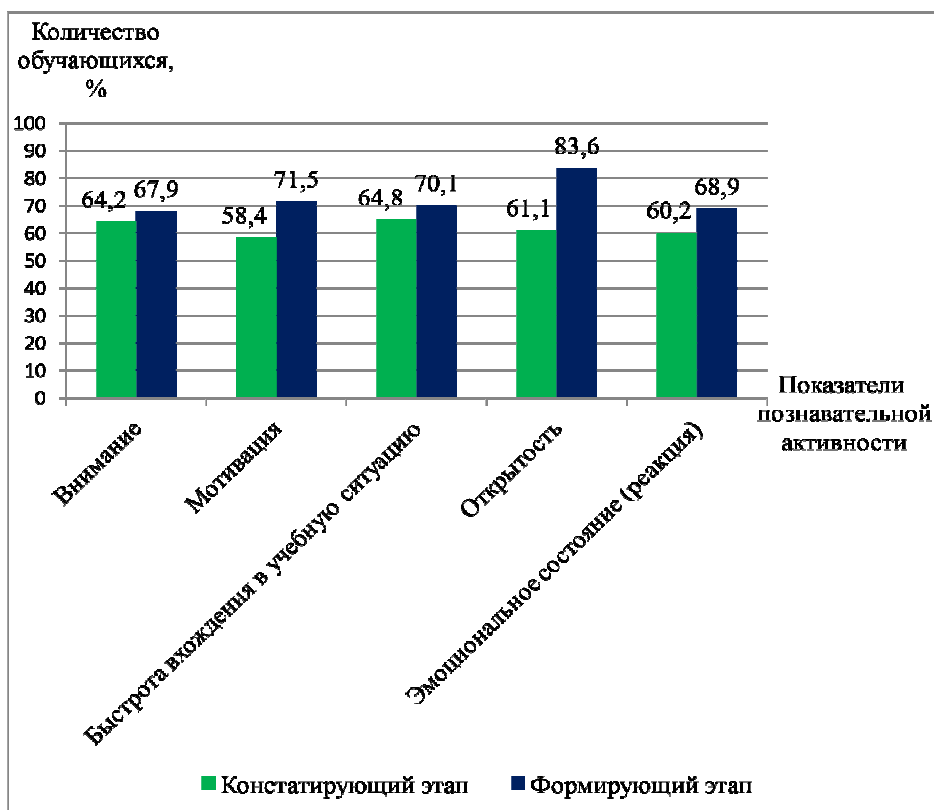


Рисунок 3. Динамика «внутренних» показателей познавательной активности обучающихся на этапах эксперимента

Анализируя динамику внутренних показателей познавательной активности обучающихся на этапах эксперимента, стоит отметить положительную динамику по всем показателям. Наибольшие изменения наблюдаются в показателе «открытость», которые проявлялись в готовности к нестандартным ситуациям, творчеству и усвоению знаний, где показатели возросли от 61,1% до 83,6%; и в показателе «мотивация», где разница между результатами на разных этапах эксперимента составила 13,1%. Данные результаты говорят о том, что обучающиеся в процессе обучения были мотивированны положительными оценками за качественную работу, были активно вовлечены в познавательную творческую деятельность, что связано с проявлением интереса к предмету.

На основе анализа результатов динамики «внешних и внутренних» показателей познавательной активности, были выявлены уровни познавательной активности обучающихся на этапах эксперимента (рис. 4).

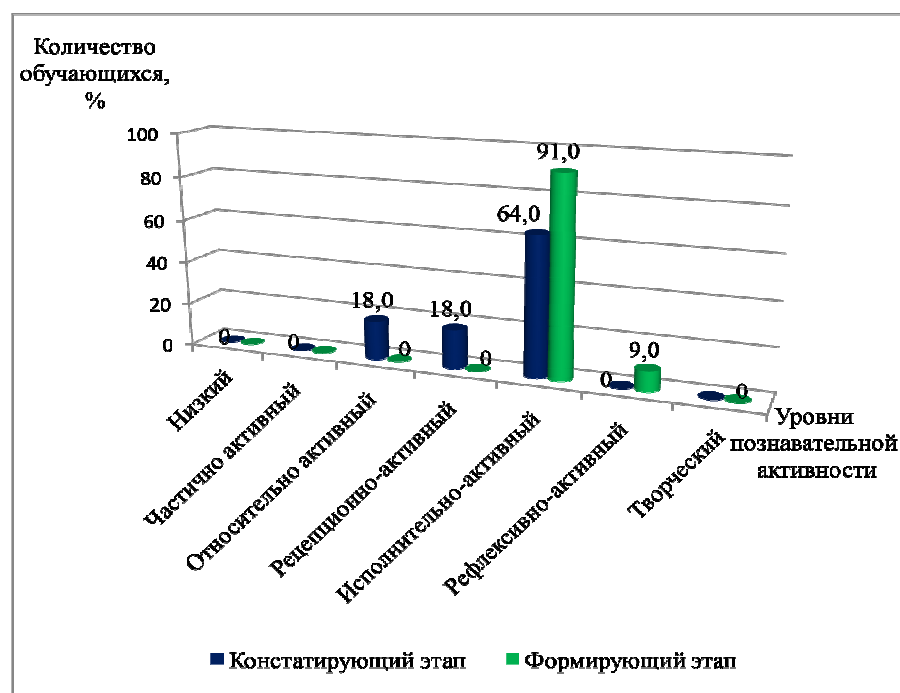


Рисунок 4. Динамика уровней познавательной активности обучающихся на этапах эксперимента

На формирующем этапе результаты эксперимента оказались следующими: количество обучающихся с низким и частично-активным уровнем не изменилось и составило 0%. С рецепционно-активным и относительно-активным уровнем количество обучающихся сократилось на 18,0% по каждому уровню, и на формирующем этапе эксперимента составило 0%. Количество обучающихся с исполнительно-активным уровнем возросло на 27,0% и на формирующем этапе эксперимента составило 91,0%. Данный уровень познавательной активности характеризуется готовностью включаться в те формы работы, которые предлагает педагог и работать самостоятельно. С рефлексивно-активным уровнем количество обучающихся на завершающем этапе возросло с 0 до 9,0% и отмечено у 9,0% школьников. Обучающиеся данного уровня способны самостоятельно оценивать свои учебные достижения, соотносить сферу своих интересов и возможностей, а также самостоятельно организовывать свою учебную деятельность. Количество школьников с творческим уровнем не изменилось и составило 0%. Данные результаты говорят о том, что обучающиеся еще пока не готовы включаться в нестандартные учебные ситуации и заниматься поиском новых средств для решения данных ситуаций. Полученные результаты говорят о положительной динамике уровней познавательной активности обучающихся на уроках ОБЖ.

В ходе педагогического эксперимента, для установления эффективности использования уроков с применением проектной деятельности по дисциплине ОБЖ использовалась методика В.П. Беспалько, с этой целью нами были разработаны тестовые задания по изучаемым разделам (рис. 5).

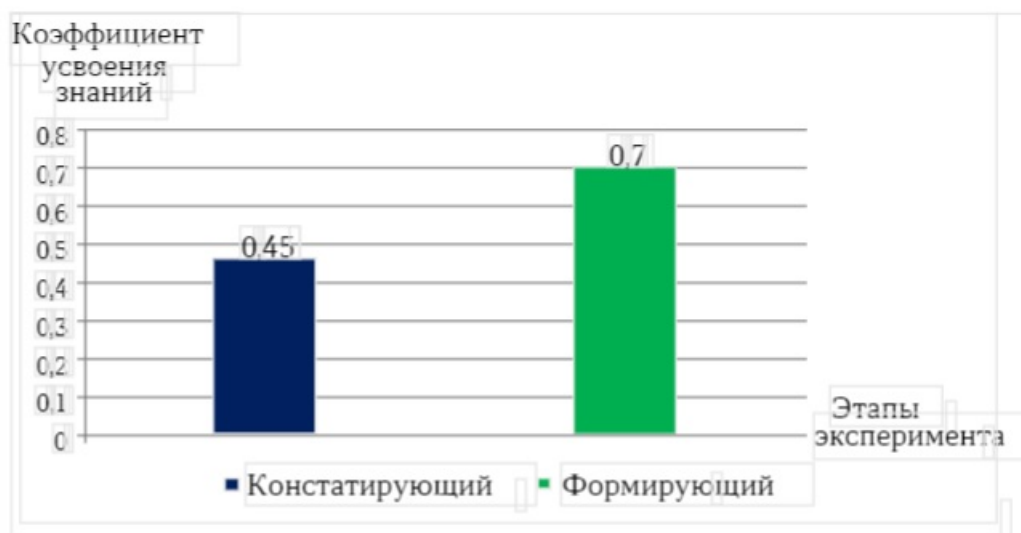


Рисунок 5. Показатели коэффициента усвоения знаний обучающихся на этапах эксперимента

На констатирующем этапе эксперимента коэффициент усвоения знаний составил 0,45, на формирующем этапе – 0,7. Из этого следует, что коэффициент усвоения знаний к этапу завершения эксперимента в экспериментальном классе повысился на 0,25, это подтверждает положительное влияние проектной деятельности на усвоение знаний по ОБЖ.

Анализируя полученные данные по качеству знаний в эксперименте, была выявлена следующая особенность (рисунок 6). На констатирующем этапе эксперимента качество знаний составляло 27,2%, на формирующем этапе показатель изменился и составил 63,6%. Из графика видно, что качество знаний обучающихся на формирующем этапе эксперимента повысилось на 36,4%. Из этого следует вывод, что применение проектной деятельности на уроках ОБЖ положительно влияет на качество знаний, так как обучающиеся были активно вовлечены в образовательный процесс, проявляли самостоятельность и внедряли творческий подход в решении поставленных задач.



Рисунок 6. Качество знаний обучающихся на этапах эксперимента

Анализируя успеваемость обучающихся, на этапах эксперимента выявлены следующие закономерности (рисунок 7). Успеваемость обучающихся на констатирующем этапе составила 63,6%, на формирующем этапе – 90,9%, что говорит о повышении успеваемости на 27,0%.

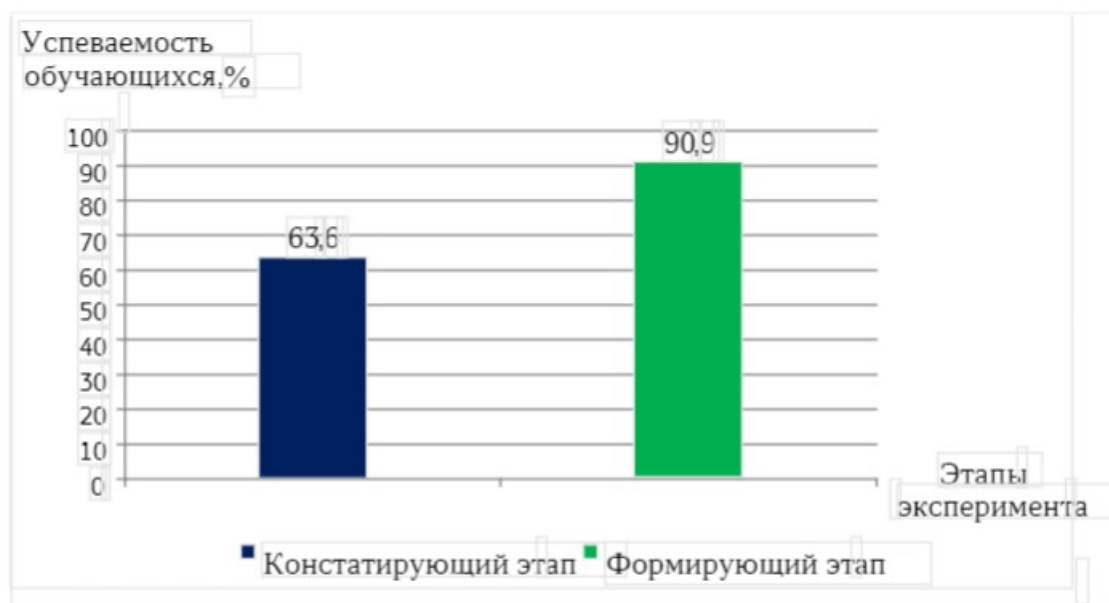


Рисунок 7. Успеваемость обучающихся на этапах эксперимента

Таким образом, полученные экспериментальные данные объясняются тем, что в ходе образовательного процесса обучающиеся были активно вовлечены в проектную деятельность, самостоятельно планировали свое учебное время, взаимодействовали в группах и парах для решения поставленных учебных задач, учились анализировать, обобщать и творчески подходить к решению заданий.

Выводы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проектная деятельность оказывает положительное влияние на познавательную активность обучающихся на уроках ОБЖ за счет развития творческого потенциала и разнообразия видов деятельности.

2. Разработаны и апробированы на практике уроки ОБЖ с применением проектной деятельности, результатами которых явились авторские разработки по изучаемым темам (продукт проекта): презентация, брошюра, информационный плакат и информационные карточки.

3. В ходе эксперимента получены следующие данные: количество обучающихся с относительно-активным и рецепционно-активным уровнями познавательной активности сократилось на 36,0%, с исполнительно – активным уровнем – увеличилось на 27,0%, а с рефлексивно-активным – увеличилось на 9,0%. Положительно изменились и показатели знаний обучающихся: коэффициент усвоения знаний повысился на 0,25; качество знаний на 36,4%; успеваемость на 27,0%.

Литература:

1. Боговлянская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Автор-составитель Д.Б. Боговлянская. – Ростов-на-Дону.: Дон, 2001. – 257 с.
2. Генезис и сущность понятия «Проектная деятельность» // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673> (дата обращения: 01.03.2022).
3. Егоров, К.М. Теоретические основы формирования познавательной активности студентов в негосударственных учебных заведениях в условиях ВПО. [Текст] / К.М. Егоров // Вестник Поморского университета. – Архангельск - 2007. – №8. – 234 с.
4. Леонтьев, А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А.А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1989. – 220 с.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении: СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
6. Психология развития. Словарь: ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
7. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 576 с.
8. Чечель И. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Чечель // Директор школы. – 1998 – № 3. – 17 с.

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Костюченко Роман Юрьевич

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

МЕТОД КОНКРЕТИЗАЦИИ В РЕШЕНИИ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В работе актуализируется необходимость специальной методической подготовки школьников к решению задач в тестовой форме. Необходимость такой подготовки обуславливается современными реалиями обучения. Так, многие модели смешанного обучения предполагают контроль, причем преимущественно в тестовой онлайн форме. Тест как форма контроля также используется при итоговой аттестации обучающихся. Автором рассматривается методика получения ответа к тестовой математической задаче посредством привнесения в её условие дополнительных данных. Эти данные сводят исходную задачу к её частному случаю. В методологии научного познания такой метод называют конкретизацией. В результате конкретизации получаем задачу, решение которой может быть выполнено присущим только ей методом. Этот метод может быть значительно легче метода решения исходной задачи. Ответ к преобразованной задаче при определенных условиях может быть перенесён на исходную задачу. Грамотное применение метода конкретизации школьником можно считать показателем его высокой математической грамотности. Это связано с тем, что здесь необходимо увидеть возможную математическую ситуацию, подобрать дополнительные условия и обосновать применение метода. В практическом плане мы имеем эффективный метод получения ответа к задачам. В теории обучения математике мы обогащаем знания о методах математики на конкретно-научном уровне. Все теоретические изыскания сопровождаются соответствующими примерами.

Ключевые слова: обучение математике, математическая задача, обучение решению задач, решение задач, методы решения задач, тесты в математике, итоговая аттестация по математике, конкретизация, метод конкретизации, смешанное обучение.

Annotation. The paper actualizes the need for special methodological preparation of schoolchildren for solving problems in a test form. The need for such training is determined by the modern realities of education. So, many blended learning models involve control, and mostly in an online test form. The test as a form of control is also used in the final certification of students. The author considers a technique for obtaining an answer to a test mathematical problem by introducing additional data into its condition. These data reduce the original problem to its particular case. In the methodology of scientific knowledge, this method is called concretization. As a result of concretization, we obtain a problem, the solution of which can be performed by a method inherent only to it. This method can be much easier than the method of solving the original problem. The answer to the transformed problem under certain conditions can be transferred to the original problem. The competent application of the method of concretization by a schoolchild can be considered an indicator of his high mathematical literacy. This is due to the fact that here it is necessary to see a possible mathematical situation, select additional conditions and justify the application of the method. In practical terms, we get an effective method for obtaining answers to problems. In the theory of teaching mathematics, we enrich knowledge about the methods of mathematics at a specific scientific level. All theoretical studies are accompanied by relevant examples.

Key words: teaching mathematics, mathematical problem, learning to solve problems, problem solving, problem solving methods, tests in mathematics, concretization, concretization method, blended learning.

Статья подготовлена в рамках реализации ГЗ на выполнение прикладной НИР по теме «Методика преподавания математики в общеобразовательной организации с учетом реализации моделей смешанного обучения» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» №073-03-2022-035/2)

Введение. Тестирование в современной системе образования является одним из основных способов осуществления педагогического контроля. Между тем, в математическом образовании можно наблюдать некоторый диссонанс: процесс обучения в основном построен на традиционных для математики задачах на вычисление, на доказательство, на построение, а педагогический контроль зачастую предполагает решение хотя и тоже математических задач, но имеющих свою специфику. Особенность математических заданий, предлагающихся в тесте, обуславливается, прежде всего, формой их предъявления – часто это задания закрытого типа с выбором одного или нескольких ответов из предложенных, задания на установление соответствия.

В условиях смешанного обучения, «предполагающего чередование онлайн и очного форматов обучения» [2, С. 44], тестирование становится актуальным и востребованным. Так, учеными отмечается, что рост предметных результатов в условиях применения конкретных моделей смешанного обучения «достигается благодаря промежуточным тестированиям и работе учителя с детьми, у которых возникают непонимание или ошибки» [1, С. 25]. Тесты широко используются при проведении государственной итоговой аттестации в 9-ом и 11-ом классах. В этих тестах преобладают задания открытой формы: вписать полученный ответ или привести развернутое решение задачи. О методике решения тестовых заданий с кратким ответом и пойдет далее речь в нашей статье.

Изложение основного материала статьи. Вполне понятно, что в научно-методической литературе описывается большое разнообразие методов решения задач. Конкретизация, наряду с обобщением и абстрагированием, в учебниках по методике обучения математике чаще трактуется как операция мышления и рассматривается в качестве метода обучения. Между тем, как отмечает В. А. Далингер, методы научного познания, в том числе и конкретизация, «при решении задач присутствуют для учащихся менее зримо [по сравнению с собственно математическими методами], а поэтому задача учителя – постоянно акцентировать внимание школьников на тех общих приемах решения задач, которые базируются на этих методах научного познания» [3, С. 116].

Заметим, что в школьных учебниках методы решения задач особым образом не выделяются, поэтому их выявление, разъяснение содержания, а в дальнейшем применение, обобщение и систематизация ложатся на плечи учителя и учащихся. И если в отношении методов решения математических задач учителем проводится подобная работа, то выявление особенностей решения тестовых заданий, как правило, остается ученикам. И дело здесь не столько в желании учителя, а по большей мере в отсутствии соответствующей методики. Конечно, в рамках отдельной статьи мы не восполним обозначенный пробел, но обозначить существующую проблему и предложить частичное её решение, думаем, удастся.

Итак, перейдем к рассмотрению метода конкретизации, обозначенного нами в названии статьи. В чем его суть, достоинства, недостатки? Изложение поведем индуктивно, для чего вначале рассмотрим пример, характеризующий данный метод, а затем проведем обобщение и сделаем необходимые выводы.

Задача 1. В треугольнике ABC угол B равен 76° . Биссектрисы AK и CD этого треугольника пересекаются в точке E . Найдите угол AEC .

Решение. В треугольнике ABC (рис. 1 а) сумма углов A и C будет равна $180^\circ - 76^\circ = 104^\circ$, сумма их половин – 52° , т.е. сумма углов CAK и ACD будет равна 52° (т.к. AK и CD – биссектрисы углов A и C треугольника ABC).

Искомый $\angle AEC = 180^\circ - (\angle CAE + \angle ACE) = 180^\circ - 52^\circ = 128^\circ$. Ответ: 128° .

Задача 2. В равнобедренном треугольнике ABC ($AB=BC$) угол B равен 76° . Биссектрисы AK и CD этого треугольника пересекаются в точке E . Найдите угол AEC .

Решение. В равнобедренном треугольнике ABC (рис. 1 б) углы при основании A и C равны между собой и равны каждый $(180^\circ - 76^\circ) : 2 = 52^\circ$. Так как AK и CD – биссектрисы углов A и C треугольника ABC , то $\angle CAK = 52^\circ : 2 = 26^\circ$,

$\angle ACD = 52^\circ : 2 = 26^\circ$. Искомый $\angle AEC = 180^\circ - (\angle CAE + \angle ACE) = 180^\circ - (26^\circ + 26^\circ) = 128^\circ$. Ответ: 128° .

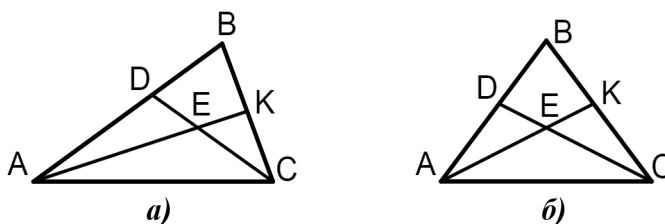


Рисунок 1. $\triangle ABC$, AK и CD – биссектрисы. Чертежи к решению задач 1 и 2

Как несложно заметить, задача 2 отличается от задачи 1 лишь тем, что в её условии было внесено дополнение о равенстве двух сторон заданного треугольника. Таким образом, мы совершаем переход от более общего (задача 1) к менее общему (задача 2), которое соответствует этому более общему, что, как известно, называют конкретизацией.

Что же это нам дает?

Во-первых, метод решения более общей задачи 1 может быть применен для решения задачи 2, являющейся частным

случаем задачи 1. Обосновывается это известным правилом вывода: для всех x $P(x) \Rightarrow P(a)$, называемым правилом

конкретизации. «Его смысл таков: из того, что свойством P обладают все элементы некоторого множества, следует, что этим свойством обладает произвольный элемент a этого множества» [9, С. 123]. Обратное в общем случае неверно. Действительно, метод решения задачи 2 нельзя применить к решению задачи 1. Но! Отдельные факты, полученные методом, характерным только для задачи 2, применимы и для задачи 1. Это в нашем изложении будет «во-вторых» и будет являться основным, из-за чего мы рассматриваем пример и к какому выводу хотим прийти. Итак:

Во-вторых, величина искомого угла в задаче 2 определена методом, характерным только для задачи 2, но не применимым для более общей задачи 1 (т.к. использовано дополнительное условие о равнобедренности треугольника). Между тем, величина искомого угла и для второй и для первой задачи будет той же самой. При этом при решении первой задачи мы исходили из предположения, что эта задача имеет ответ, этот ответ единственен и не зависит от вида треугольника.

Следовательно, для получения ответа в задаче на вычисление можно попытаться конкретизировать её условие (рассмотреть частный случай), затем вычислить требуемую величину более легким способом, который можно применить для частного случая, полученный ответ будет верен и для исходной более общей задачи; но при условии, что исходная задача корректна и имеет единственный ответ. Сказанное составляет суть метода конкретизации (рассмотрения частного случая).

Особо заметим, что названный нами метод конкретизации является способом получения ответа к задаче на вычисление, но не является ее обоснованным решением, поскольку решение рассматривается для частного случая, т.е. при каких-либо дополнительных условиях. Поэтому для обоснованного решения исходной задачи следует доказывать существование единственности ответа, причем независимо от введенных дополнительных условий частного случая. Этим замечанием существенно ограничивается использование данного метода в практике решения школьных задач, так как проверка условия его применимости есть не что иное, как решение исходной задачи. Причем эта проверка зачастую может быть более сложной по сравнению с самим решением исходной задачи.

Встает тогда вопрос, зачем же обучать методу конкретизации? Есть ли в этом необходимость?

На наш взгляд, в варианте обучения без использования тестов, данному методу как способу получения ответа вряд ли стоит уделять большое внимание. Исключение составят методические соображения. Например, исследование задачи и хода ее решения, поиск и осуществление новых способов решения задачи, формулирование и решение задач на основе исходной. Так, например, в научной статье рассматривается «способ введения параметра при решении задачи и дальнейшей его конкретизации для получения класса задач с прогнозируемым свойством решений» [6, С. 57].

Однако в современной практике обучения нашли свое место тесты. Среди них, и как мы уже отмечали выше, в итоговой аттестации преобладают тестовые задания, ответом которых служит одно конкретное число, его и необходимо указать. Здесь сама логика предъявления задания предполагает корректность задачи, существование обоснованного решения и единственность ответа. Так почему бы не воспользоваться методом конкретизации? Ведь самую сложную часть –

обоснование – за нас уже сделали составители теста. Более того, цель учащегося на экзамене – набрать как можно больше баллов. И если ученик осознанно применяет метод конкретизации, то почему бы и нет?

Приведем примеры решения тестовых заданий стандартным методом и методом конкретизации. Задания взяты из открытого банка задач ЕГЭ по математике профильного уровня [7].

Задача 3. «Найдите значение выражения $((4x-3y)^2-(4x+3y)^2):(4xy)$ » [7, № 26810].

Общее решение, на основе тождественных преобразований. Раскрываем квадраты разности и суммы, затем приводим подобные слагаемые и выполняем деление:

$$((4x-3y)^2-(4x+3y)^2):(4xy) = (16x^2-24xy+9y^2-16x^2-24xy-9y^2):(4xy) = (-48xy):(4xy) = -48:4 = -12. \text{ Ответ: } -12.$$

Решение на основе метода конкретизации.

Поскольку ответом к заданию «является целое число или конечная десятичная дробь» и не дано, при каких значениях неизвестных необходимо найти значение выражения, то заключаем, что значение данного выражения будет равно одному и тому же числу при всех допустимых значениях x и y .

Поэтому, положим, что $x=1, y=1$, тогда

$$((4x-3y)^2-(4x+3y)^2):(4xy) = ((4 \cdot 1 - 3 \cdot 1)^2 - (4 \cdot 1 + 3 \cdot 1)^2):(4 \cdot 1 \cdot 1) = ((4-3)^2 - (4+3)^2):(4) = (1-49):(4) = -48:4 = -12. \text{ Ответ: } -12.$$

Заметим, что иногда учащиеся столь увлекаются поиском «быстрых» способов получения ответа, что установить обоснованность их решения при правильном числовом ответе становится затруднительно. Так, например, мы наблюдали следующее в решении приведенного примера. Ученик берет обыкновенный штрих-корректор и в исходном выражении закрашивает (замазывает) переменные x и y , получает выражение $((4-3)^2-(4+3)^2):(4)$, значение которого, как легко подсчитать, равно -12.

Задача 4. «Высота, опущенная из вершины тупого угла на большее основание равнобедренной трапеции, делит его на отрезки равные 10 и 4. Найдите среднюю линию этой трапеции» [7, № 27836].

Общее решение, основанное на свойствах трапеции и её средней линии.

Рассмотрим равнобедренную трапецию $ABCD$ (рис. 2а) в которой высота BH делит основание AD на отрезки AH и HD , равные соответственно 4 и 10. Проведем высоту CK . Тогда $KD=4$ (в силу равенства прямоугольных треугольников ABH и CDK по гипотенузе и катету), поэтому $HK=HD-KD=10-4=6$. Значит $BC=HK=6$. Средняя линия трапеции $MN=(BC+AD):2=(14+6):2=10$. Ответ: 10.

Решение на основе метода конкретизации.

Изобразим на листе в клетку трапецию $ABCD$, удовлетворяющую условию задачи (рис. 2б). Построение может быть следующим:

- 1) На горизонтальной прямой отложим последовательно отрезки AH и HD равные соответственно 4 и 10 клеткам.
 - 2) В точке H восстановим перпендикуляр к AD (луч с началом в точке H , перпендикулярный AD).
 - 3) Поскольку высота трапеции по условию задачи не оговаривается, а ответ к задаче предполагается единственный, то заключаем, что высота может быть любой – главное, чтобы сохранялись равенство боковых сторон трапеции и деление большего основания высотой на отрезки 4 и 10. Значит, угол наклона боковой стороны трапеции к основанию можно взять произвольно. Поэтому из точки A по диагонали клеток проведем луч до пересечения с ранее построенным перпендикуляром к AD , получим точку B – третью вершину трапеции $ABCD$.
 - 4) Построение четвертой вершины C очевидно. Для её нахождения (в силу равнобедренности трапеции $ABCD$) построим отрезок DC равный отрезку AB и составляющий такой же угол с прямой, содержащей основание трапеции.
 - 5) Изображаем середины сторон AB и CD – точки M и N . Эти точки будут целочисленным, т.е. будут находиться точно в пересечении линий клетчатой основы рисунка. Отрезок MN – средняя линия трапеции $ABCD$.
- Для получения ответа посчитаем по клеткам длину отрезка MN , получим $MN=10$, это и есть ответ на вопрос задачи. Ответ: 10.

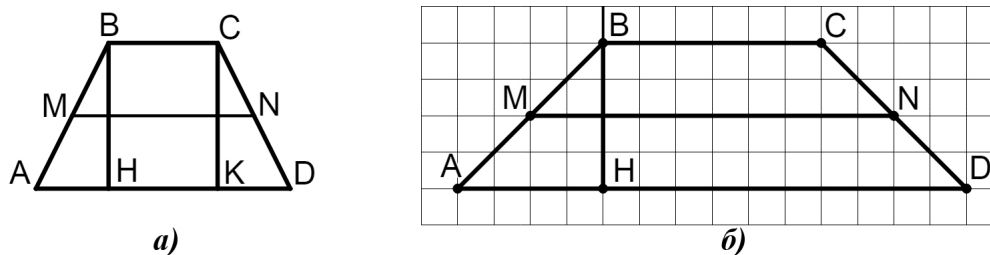


Рисунок 2. Трапеция $ABCD$. Чертежи к задаче 4

Как видим из рассмотренных примеров, решение задач методом конкретизации имеет иную математическую основу, чем представленное общее решение. Это расширяет круг доступных методов решения, и ученик получает возможность использовать субъективно наиболее легкий из них. Так, в задаче 3 вместо действий над многочленами решение сводится к арифметическим действиям с целыми числами, что представляется менее сложным.

Уточним, метод конкретизации предполагает включение новых данных в условие задачи, тем самым формулируется и решается уже другая новая задача. Это является отличительной чертой рассматриваемого нами метода от методов, схожих ему. Среди таковых следует назвать несколько, описываемых в научно-методической литературе. Операцией мышления, наиболее схожей с конкретизацией, является специализация, которая «заключается в том, что от изучения данного ряда элементов мы переходим к изучению меньшего ряда или же к изучению отдельного элемента данного ряда» [8, С. 189]. Д. Пойа также отмечает, что «при решении задач специализация часто полезна» [8, С. 189]. В подтверждение автор приводит примеры, в которых приём специализации позволяет в одном случае опровергнуть выдвинутый тезис, в другом – найти способ решения. Разновидностью специализации можно назвать показанный Г. И. Саранцевым «приём рассмотрения предельного случая» [9, С. 112], применение которого в некоторых случаях позволяет также получить идею решения. Л.М. Фридман [10] говорит о том, школьников следует учить эвристическим методам поиска способа решения задач. Два из них – «метод преобразования задачи» и «метод введения вспомогательных элементов» созвучны методу конкретизации, однако в содержательном плане есть существенные различия. Заметим, что мыслительной операцией, обратной конкретизации, является обобщение. Поэтому в контексте рассматриваемой нами темы следует назвать и такой эвристический метод, как «приём обобщения, который часто используется при поиске решения, когда ищется решение не исходной задачи, а иной более общей, по отношению к данной задаче» [4, С. 59].

Выводы. Следует отметить, что не все педагоги-математики положительно оценивают использование метода конкретизации. Основной его недостаток – это то, что он корректно применяется в предположении, что исходная задача корректна и имеет свой способ решения и единственный ответ. А доказательство этого предположения делает с логико-математической точки зрения бессмысленным применение метода конкретизации. Без доказательства указанного предположения его корректней было бы назвать не методом решения задачи, а методом получения ответа к задаче. И здесь, как мы уже отмечали в начале статьи, теряется важная составляющая смешанного обучения, связанная с подтверждением знаний предыдущей темы при переходе к изучению следующей.

С другой стороны, можно выделить ряд несомненных достоинств рассматриваемого нами метода:

1. Метод конкретизации возможно применять к решению тестовых задач с кратким ответом. Здесь его обоснованность обеспечивается формой предъявления таких задач. А решение частной задачи по отношению к исходной может быть гораздо легче. Получаем наиболее быстрый способ достижения цели обучающегося на итоговом экзамене – указать с наименьшими временными затратами верный ответ к задаче.

2. Применение данного метода предполагает умение выполнять конкретизацию, находить такой частный случай, для которого можно указать несложное решение. С этой точки зрения сравнение уровня развития математического мышления у учащихся, решающих задачу «в лоб», и учащихся, применяющих и понимающих условия применимости метода конкретизации, представляется, будет в пользу последних.

Как итог отметим, что рассмотрение метода конкретизации имеет как теоретическое, так и практическое значение.

Так, в методике обучения математике есть необходимость рассмотрения объема и содержания понятия «математические методы», однако в силу сложности и многогранности данного понятия ни в одном учебнике по теории и методике обучения математике данный вопрос полноценно не освещается. Ранее мы уже отмечали [5], что для раскрытия объема понятия «математические методы» целесообразно его классификацию рассматривать на четырех уровнях: философском, общенаучном, конкретно-научном, технологическом. В приведенном контексте метод конкретизации будет дополнять методы математики на конкретно-научном уровне.

С практической точки зрения метод конкретизации является методом решения тестовых заданий с кратким ответом, который в школьных учебниках математики не рассматривается, но при этом является эффективным средством ответа на вопросы тестов итоговой аттестации в 9-х и 11-х классах.

Литература:

1. Андреева, Н.В. Практика смешанного обучения: история одного эксперимента / Н.В. Андреева // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 3. – С. 20-28. – DOI 10.17759/pse.2018230302. – EDN XRVHWH.
2. Блинов, В.И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 44-64. – DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64. – EDN YMTLMQ.
3. Далингер, В.А. Обучение учащихся решению математических задач / В.А. Далингер // Евразийское Научное Объединение. – 2017. – Т. 2. – № 7(29). – С. 114-119. – EDN YPJXCO.
4. Зацепина, Ю.А. Методика применения эвристических подходов при решении математических задач / Ю.А. Зацепина, Е.Е. Кирьянова // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 70-2. – С. 56-60. – DOI 10.18411/lj-02-2021-53. – EDN DBDRAP.
5. Костюченко, Р.Ю. Обучение основам математической обработки информации: содержательный аспект / Р.Ю. Костюченко // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 4. – С. 164-172. – EDN SXDXFR.
6. Методические особенности обучения будущих учителей математики приемам составления задач / А.С. Великих, П.Ю. Романов, Л.В. Смирнова, О.А. Горшина // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – С. 57. – EDN SDKYBV.
7. Открытый банк математических задач ЕГЭ: сайт. – URL: <https://mathege.ru> (дата обращения: 14.04.2022).
8. Пойа, Д. Как решать задачу / Д. Пойа. – М.: Учпедгиз, 1959. – 208 с.
9. Саранцев, Г.И. Методика обучения математике в средней школе / Г.И. Саранцев. – М.: Просвещение, 2002. – 224 с.
10. Фридман, Л.М. Теоретические основы методики обучения математике / Л.М. Фридман. – М.: URSS, 2021. – 248 с.

Педагогика

УДК 378.937:681.14

аспирант Котов Григорий Сергеевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается влияние процесса цифровизации общества на систему высшего образования. Выделяются факторы, детерминирующие интерес к проблемам цифровизации образования, анализируются последствия цифровизации. Автор обосновывает необходимость пересмотра технологической составляющей учебного процесса с использованием достижений цифровой сферы. В работе раскрывается сущность образовательных технологий, и требований к ним (концептуальность, системность, управляемость, прогнозируемость результатов, воспроизводимость, вариативность, адаптивность). Дана характеристика ряда современных образовательных технологий (смешанное обучение, реверсивное обучение, геймификация). Представлены основные преимущества данных технологий: эффективность формирования профессиональных компетенций, повышение интереса к обучению и удовлетворение образовательных потребностей различных целевых групп, оптимизация организационных аспектов учебного процесса, более полный учет индивидуального стиля обучения, смена ролей преподавателя и обучающихся.

Ключевые слова: цифровизация образования, образовательные технологии, цифровые технологии, смешанное обучение, реверсивное обучение, геймификация.

Annotation. The article discusses the impact of the process of digitalization of society on the system of higher education. The factors that determine the interest in the problems of digitalization of education are highlighted, the consequences of digitalization are analyzed. The author substantiates the need to revise the technological component of the educational process using the achievements of the digital sphere. The paper reveals the essence of educational technologies, and the requirements for them (conceptuality, consistency, controllability, predictability of results, reproducibility, variability, adaptability). The characteristics of a number of modern educational technologies (blended learning, reverse learning, gamification) are given. The main advantages of these

technologies are presented: the effectiveness of the formation of professional competencies, increasing interest in learning and meeting the educational needs of various target groups, optimizing the organizational aspects of the educational process, more fully taking into account the individual learning style, changing the roles of the teacher and students.

Key words: digitalization of education, educational technologies, digital technologies, blended learning, reverse learning, gamification.

Введение. Характерными чертами XXI века становятся нарастающая глобализация и цифровизация экономики, стремительное развитие цифровых технологий, которые оказывают огромное влияние на трансформацию российского общества, во всем многообразии его социальных структур и отношений. Сегодня цифровизация социально-экономической сферы это не предпочтительный ориентир развития страны, а буквально жизненная необходимость.

Широко используемое в современных реалиях понятие «цифровизация» имеет общее и более узкое, «прикладное» значение. В узком смысле цифровизация представляет собой перевод информации и всех манипуляций с ней в цифровой формат, что способствует оптимизации процедур работы с информацией, снижению издержек и появлению принципиально новых возможностей. В более широкой трактовке цифровизация подразумевает актуальный мировой тренд общественного развития, основанный на уже упомянутом преобразовании информации в цифровую форму, позволяющую получить положительные эффекты в развитии экономики и повышении качества жизни населения [5]. Именно в таком контексте мы и будем рассматривать цифровизацию в нашем исследовании.

Несмотря на то, что цифровизация как глобальная тенденция общемирового развития затрагивает в первую очередь экономический сектор, необходимо принимать во внимание, что перестройка экономики в целом и промышленности в частности невозможна без соответствующего кадрового потенциала, что поднимает вопрос о пересмотре подходов к профессиональной подготовке специалистов различного профиля, с учетом требований и возможностей цифрового общества. Помимо этого, интерес к проблемам цифровизации системы высшего образования детерминирован инновациями, появившимися в цифровой области в последние годы и необходимостью продолжать процесс обучения в условиях появления и распространения коронавирусной инфекции «COVID-19» (так называемая «вынужденная цифровизация»). Таким образом современная система образования вошла в фазу активной цифровой трансформации, при которой образовательный процесс выходит за рамки учебных заведений и осуществляется на основе уникальных возможностей сетевых и цифровых технологий [4].

Цифровизация высшего образования в ближайшее время повлечет за собой улучшение оснащенности вузов соответствующей техникой; разработку программного обеспечения и информационных систем, позволяющих обеспечивать неограниченный и бесперебойный доступ к цифровым образовательным ресурсам, интегрирующим образовательный и научный контент, результаты передовых исследований и инновационных разработок; существенное изменение роли преподавателя в учебном процессе, увеличение доли сетевого взаимодействия участников образовательного процесса. И конечно же цифровизация стимулирует активность в сфере разработки и применения современных образовательных технологий.

Изложение основного материала статьи. В условиях цифровизации на первый план выходят образовательные технологии, основанные на передовых разработках в цифровой сфере и адаптированные под специфику цифровой образовательной среды. Прежде, чем перейти к обзору и характеристике данных технологий, целесообразно кратко раскрыть, что мы понимаем под образовательными технологиями в общем.

По этому вопросу нам в наибольшей степени близка точка зрения В.И. Горовой, которая предлагает под образовательной технологией понимать единство модели педагогической деятельности и процесса ее реализации в педагогической практике. При этом педагогическая деятельность должна отличаться целенаправленным характером, последовательностью, целостностью и включать в себя такие элементы как: информационный, диагностический, организационно-управленческий, эвристический, личностно-развивающий, мотивационный. Модель же являясь своеобразным описанием данной деятельности, раскрывает ее в таких аспектах как: концептуальный аспект (приоритеты и целевые ориентиры педагогической деятельности, ее концептуальное обоснование, основные идеи и принципы осуществления деятельности); содержательный аспект (структурированное содержание учебного материала и соответствующие формы его подачи); процессуальный аспект (методы и средства обучения, формы организации учебной деятельности, процедуры управления учебным процессом) [3].

Современные образовательные технологии должны соответствовать следующим требованиям:

1. Концептуальность, предполагающая, что каждая технология имеет концептуальное обоснование, научную идею, лежащую в ее основе.
2. Наличие явных признаков системности (логичность и последовательность процесса, взаимообусловленность и взаимосвязь составляющих систему частей, целостность).
3. Высокая степень управляемости, подразумевающая наличие четких критериев для диагностического оценивания, грамотно сформулированные и обоснованные цели, возможность оперативной корректировки изначального плана/проекта образовательного процесса, вариативность в использовании средств и методов обучения и т.п.
4. Прогнозируемость результатов реализации образовательной технологии, ее гарантированная эффективность в решении поставленных задач при оптимальном соотношении затрат и п полученных эффектов.
5. Способность к воспроизведению как возможность использования предлагаемой образовательной технологии в новых условиях при незначительной ее адаптации под их особенности и без потери изначального замысла.
6. Вариативность, выражающаяся в гибкости содержательной и процессуальной составляющей технологии с целью обеспечения максимального учета своеобразия условий ее реализации в каждом конкретном случае.
7. Наличие потенциала к развитию, когда изменения образовательной парадигмы не нивелируют полезность технологии, а детерминируют ее дальнейшую трансформацию под новые запросы и потребности.

Определившись с пониманием образовательных технологий, перейдем к характеристике тех из них, которые приобретают особую актуальность в условиях цифровизации образования (смешанное обучение, реверсивное обучение, геймификация).

Технология смешанного обучения. Одна из наиболее распространенных в эпоху цифровизации технологий, сочетающих в себе как передовой опыт традиционного обучения, так и возможности интерактивного сетевого взаимодействия. Смешанное обучение можно рассматривать как единую систему, в которой традиционные методы обучения гармонично сочетаются с цифровыми технологиями. По мнению В.И. Власовой смешанное обучение целесообразно представлять как процесс приобретения соответствующих компетенций, реализованный посредством сочетания в различных пропорциях офлайн и онлайн форматов обучения [1].

Организация смешанного обучения основывается на различных подходах. Не останавливаясь детально на рассмотрении всех из них, приведем в качестве примера два наиболее популярных. Первый предусматривает

преимущественную ориентацию на электронные обучающие курсы, в рамках которых учебный материал в цифровом формате осваивается обучающимися самостоятельно, а его закрепление происходит в ходе аудиторных занятий, носящих практико-ориентированный характер. Второй подход предполагает больший акцент на сочетании аудиторной работы и взаимодействия с преподавателем посредством онлайн консультаций, видеоконференцсвязи и т.п.

К основным преимуществам смешанного обучения можно отнести: доступность обучения, его открытость и гибкость учебного процесса (отсутствие постоянной привязки ко времени и месту, возможность привлечения большего количества обучающихся, более широкий охват потенциальных потребителей образовательных услуг и т.п.); учет потребностей и возможностей целевых групп, обеспечение индивидуального подхода к обучающимся, обширные возможности выбора объема учебного материала и темпов его освоения; персонализация учебного процесса от самостоятельного определения целей и приоритетов обучения, способов их реализации до варьирования желаемой сложности; стимулирование самостоятельности и инициативности обучающихся, закрепление мотивации на самостоятельное профессиональное саморазвитие; изменение ведущего стиля взаимодействия преподавателя с аудиторией, уход от простой трансляции знаний с ориентацией на интерактивное сотрудничество, в котором обучающиеся самостоятельно конструируют профессиональные знания.

Реверсивное обучение, представляет собой одну из разновидностей смешанного обучения и обладает следующими характерными чертами: опора на реализацию потенциала технической составляющей в процессе обучения (активное применение цифровых устройств); принадлежность к информационным технологиям, позволяющим найти альтернативу физическому присутствию преподавателя посредством применения соответствующих технических средств; возможность увеличить долю занятий в дистанционном формате без потери эффективности усвоения учебного материала, продуктивности развития всей совокупности необходимых компетенций, в том числе и практико-ориентированных.

При изучении особенностей применения реверсивного обучения мы обратились к разработкам А.Е. Воробьева, который отмечал, что основными целями реверсивного обучения являются: технологическая оптимизация учебного процесса, обеспечение оптимального сочетания и интеграции аудиторных и дистанционным форматах проведения занятий; повышение эффективности самостоятельной работы обучающихся, стимулирование проявления инициативы и ответственности в овладении требуемым набором компетенций; рост учебно-познавательной мотивированности обучающихся, способствование принятию ими того факта, что от самостоятельно приложенных усилий зависит результативность обучения, уровень конкурентоспособности и дальнейшие профессиональные перспективы [2].

В целом можно отметить, что реверсивное обучение обладает следующими преимуществами:

- более эффективно формирует компетентности, необходимые для современного специалиста, повышает интерес к учебе и удовлетворяет широкий спектр образовательных потребностей различных целевых групп;
- оптимизирует организацию учебного процесса, в том числе и за счет доступности учебно-методических материалов, увеличения самостоятельности обучающихся, способных в любой момент минимизировать возникшие в освоении учебного материала дефициты;
- более полно учитывает индивидуальный стиль обучения каждого студента, позволяя выстраивать в соответствии с актуальными потребностями и возможностями;
- кардинальным образом меняет роли преподавателя и обучающегося, что в большей степени отвечает особенностям развития современного «цифрового» поколения.

Геймификация в образовании. Сама по себе геймификация не является принципиально новым явлением в педагогической практике, здесь речь идет о возможностях применения компьютерных игр с целью получения образовательного эффекта. Следует отметить, что единое понимание геймификации в образовании пока отсутствует. Поэтому руководствуясь исследованиями О.В. Орловой мы выделяет следующие компоненты интерпретации рассматриваемого феномена: использование механики компьютерных игр в неигровом контексте, когда отдельные игровые элементы способствуют достижению образовательных целей; отсутствие необходимости создавать законченный игровой продукт, а использование в процессе обучения только отдельных игровых элементов и механик; повышение мотивации обучающихся за счет новизны и интереса к игровому процессу, что позволяет обеспечивать концентрацию внимания и усиливает желание выполнить поставленную задачу [6].

Преимуществами использования игровых технологий в образовании, на наш взгляд, являются: повышение интереса к учебной деятельности за счет привлекательности игрового контента; высокая степень эмоциональной вовлеченности в игровой процесс, а через него и в процесс обучения; снижение страха допустить ошибку, повышение уверенности в собственных силах, готовность к экспериментированию, освоению нового в комфортных условиях; наглядность достижений обучающихся, визуализация их успеха, которая положительно сказывается на желании продолжать осуществляемую деятельность; предоставление возможности обучающимся раскрыть личный потенциал, проявить себя в нестандартных для процесса обучения условиях; приобретение опыта эффективного взаимодействия в процессе выполнения заданий, закрепление навыков командной работы с использованием цифрового инструментария.

Выводы. Цифровизация системы высшего образования влечет за собой необходимость пересмотра технологической составляющей учебного процесса. Возможности цифровых технологий в обучении огромны, однако при этом необходимо учитывать ресурсные затраты при внедрении передовых технологий. Некоторые инновационные образовательные технологии крайне требовательны к материально-техническому обеспечению учебного заведения, тогда как другие пусть и обладающие меньшим инновационным потенциалом позволяют добиться стабильных положительных эффектов. К таким образовательным технологиям мы относим смешанное обучение, реверсивное обучение, геймификацию. Рациональные приоритеты при выборе технологий, отвечающих требованиям и потребностям цифрового общества способны снизить затраты и быстро достичь желаемых результатов.

Литература:

1. Власова, В.И. Формат смешанного обучения: плюсы, минусы, перспективы / В.И. Власова, Е.В. Сыпко, Ю.А. Хилевич // МНКО. – 2021. – №2 (87). – С. 393-395.
2. Воробьев, А.Е. Основы технологии «перевернутого обучения» в вузах / А.Е. Воробьев, А.К. Мурзаева // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2018. – №1. – С. 18-31.
3. Гороява, В.И. Образовательные технологии и технологическая культура современного педагога / В.И. Гороява, Н.Ф. Петрова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 10. – С. 35-36.
4. Лукьянец, А.Н. Педагогические технологии в эпоху цифровизации высшего образования / А.Н. Лукьянец, М.А. Ельмендеева // АНИ: педагогика и психология. – 2020. – №4 (33). – С. 171-173.
5. Мукумова, Н.Н. Высшее образование в эпоху цифровизации / Н.Н. Мукумова // Наука, техника и образование. – 2021. – №6 (81). – С. 54-57.
6. Орлова, О.В. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник ТГПУ. – 2015. – №9 (162). – С. 60-64.

УДК 378.147:34

преподаватель кафедры физической подготовки Кочнев Иван Юрьевич

Казанский юридический институт МВД РФ (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории, истории**государства и права и философии Рыбалкин Дмитрий Александрович**

Казанский институт (филиал) федерального бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Всероссийский государственный университет юстиции» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры**общеобразовательных дисциплин Романюк Оксана Николаевна**

Казанский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия» (г. Казань)

АНТИКОРРУПЦИОННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ ЮРИСТА

Аннотация. В настоящее время коррупция занимает невероятно большие масштабы. Ее охват широко распространяется, как в разрезе государственного управления, так и среди обычных гражданских лиц. Коррупционными проявлениями пронизаны практически все структуры, начиная от образовательных учреждений и заканчивая правоохранительными органами. Сложность их предупреждения и предотвращения обуславливает важность принятия соответствующих мер борьбы с коррупцией. Таким образом, коррупция является угрозой современности. В результате вышеизложенного возникает потребность в формировании мероприятий по антикоррупционному воспитанию. Антикоррупционное воспитание является основой антикоррупционного поведения. Противодействие к коррупционным проявлениям важная составляющая личности безопасного типа поведения. Эффективность развития правового государства всецело зависит от уровня антикоррупционного воспитания его граждан. Юристы, важной личностной характеристикой которых является безопасность поведения, должны обладать всеми признаками антикоррупционного поведения. Они должны не только сами соблюдать основные принципы коррупционного поведения, но и пропагандировать их среди всех слоев населения. Такая пропаганда может стать основой становления высоко нравственного молодого поколения. В статье поднимается проблема формирования антикоррупционного поведения юристов. Дано определение понятию «антикоррупционное поведение». Проанализированы закономерности его формирования, представляющие собой один из компонентов личности безопасного типа поведения.

Ключевые слова: коррупция, антикоррупционное поведение, антикоррупционное воспитание, личность безопасного типа поведения, юристы, правовая миссия юриста.

Annotation. Corruption is now on an incredibly large scale. Its reach is widely distributed, both in the context of public administration and among ordinary civilians. Corruption manifestations permeate almost all structures, from educational institutions to law enforcement agencies. The difficulty of preventing and preventing them determines the importance of taking appropriate measures to combat corruption. Corruption is thus a threat to modern times. As a result of the above, there is a need to form measures for anti-corruption education. Anti-corruption education is the basis of anti-corruption behavior. Countering corruption is an important component of the person's safe type of behavior. The effectiveness of the development of the rule of law depends entirely on the level of anti-corruption education of its citizens. Lawyers, whose important personal characteristic is the safety of behavior, must have all the signs of anti-corruption behavior. They must not only observe the basic principles of corrupt behavior themselves, but also promote them among all segments of the population. Such propaganda can become the basis for the formation of a highly moral young generation. The article raises the problem of the formation of anti-corruption behavior of lawyers. The definition of "anti-corruption behavior" is given. The patterns of its formation, which are one of the components of the personality of a safe type of behavior, are analyzed.

Key words: corruption, anti-corruption behavior, anti-corruption education, identity of a safe type of behavior, lawyers, legal mission of a lawyer.

Введение. Основой формирования личности безопасного типа поведения является законопослушное поведение, следование принципам самосознания и морали, принципам безопасного существования, как своего, так и близких. Коррупционное поведение является угрозой безопасности страны.

В России, как и в любом современном государстве, коррупция является неизбежным и деструктивным явлением, подрывающим экономические и социальные основы общества и государства, приводит к социальной деградации, ослабляет доверие к власти и политическим институтам. Информация о фактах коррупции, ее масштабе активно освещается в СМИ, тем самым население осознает проблемы в этой сфере общественных связей [2].

Актуальность исследования вызвана тем, что, несмотря на обширное внимание законодателей к антикоррупционному поведению граждан РФ, практически нет исследований, посвященных антикоррупционному воспитанию юристов как одному из компонентов личности безопасного типа поведения.

Цель исследования – раскрыть проблемы антикоррупционного воспитания как одного из компонентов личности безопасного типа поведения и внести предложения по решению данных проблем.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на достаточную степень разработанности проблемы антикоррупционного воспитания как одного из компонентов личности безопасного типа поведения, единое определение понятия «антикоррупционное воспитание» не выработано. Так, например, Е.М. Ибрагимова и А.Р. Хамдеев под антикоррупционным воспитанием имеют в виду «определённые ценные установки и способности, направленные на демонстрацию активной гражданской позиции относительно коррупции» [3]. С точки зрения А.С. Поддорогиной, антикоррупционное воспитание – это формирование антикоррупционных знаний, а также соответствующих моральных потребностей, убеждений, установок, качеств и чувств, проявляющиеся в устойчивых формах поведения, отвечающих антикоррупционному идеалу [7].

Эффективность формирования антикоррупционного поведения юристов во многом зависит от правильной постановки задач и их полного решения еще в период обучения. Конечно, одна из таких задач – передача студентам, обучающимся по правовым специальностям антикоррупционных знаний. Но этого недостаточно. Среди приоритетных задач должны быть [4]:

- 1) морально-психологическое воспитание;
- 2) образование для самосознания и самопознания с целью осмысления фундаментальных проблем коррупции;
- 3) воспитание антикоррупционного поведения;
- 4) формирование необходимости защиты прав, как своих, так и окружающих.

Организация антикоррупционного воспитания будущих юристов или слушателей должна осуществляться на всех уровнях структурных подразделений учебных заведений. Координация и контроль такой деятельности должны быть возложены на руководство вузов, факультетов, кураторов.

Антикоррупционное воспитание должно основываться на фундаментальных, общепринятых идеях и положениях, разработанных теорией права и практикой его применения, то есть принципах. В системе антикоррупционного воспитания основное место занимают общие принципы. Среди них чаще всего реализуются такие, как принцип законности, обучение в коллективе с учетом индивидуальных особенностей студентов, единство, преемственность и целеустремленность образования, уважительное отношение к студентам с одновременной требовательностью к ним, объектно-субъектное единство, саморазвитие, самообразование и самовоспитание.

В современных условиях особое значение имеет диагностика и мониторинг качества проводимых действий и мероприятий по антикоррупционному воспитанию. Они должны проводиться на всех этапах обучения будущих юристов.

Один из важнейших механизмов формирования и становления антикоррупционного поведения реализуется мерами воспитательного характера. По мнению экспертов, нетерпимость к коррупционному поведению достигается за счет активного участия юристов и будущих юристов в соответствующей пропаганде [6].

В связи с этим во Всероссийском институте повышения квалификации сотрудников МВД России филиал в Набережных Челнах было проведено исследование среди слушателей, целью которого явилось определение уровня антикоррупционной осведомленности и формирование антикоррупционной культуры юристов.

В анкетировании участвовало 100 слушателей.

На вопрос – «Как Вы оцениваете проблему коррупции в современном мире», всего 20% опрошенных ответили, что коррупция является распространенной в настоящее время и их это очень беспокоит, однако для 50% респондентов коррупция достаточно распространена, но их лично не касается, для 30% – коррупция вообще не является острой проблемой.

Анализ показал, что 50% респондентов осуждают коррупцию, 20% – равнодушны, около 10% – не видят ничего плохого в благодарности за быстрое и положительное решение вопроса, 5% – сами участвуют в коррупционных проявлениях и 15% – не задумываются о коррупции. Таким образом, больше половины респондентов относятся к коррупционным отношениям негативно.

На вопрос – «Известны ли Вам случаи проявления коррупции в Вашей профессиональной сфере?», положительно ответили 15% слушателей, об отсутствии информации о фактах коррупционных проявлений заявили 60%, 25% отметили, что о фактах коррупции слышали, но сами не сталкивались.

На вопрос – «Если Вам станет известно о фактах коррупции в вашей профессиональной сфере, готовы ли Вы сообщить об этом?», 15% респондентов ответили утвердительно, 25% готовы сообщить при условии анонимности, отказались информировать 45% опрошенных, 15% затруднились с ответом.

На вопрос о том, готовы ли они стать участником коррупционных отношений, 10% респондентов ответили положительно; около 15% отказались в связи с тем, что они принципиально не берут взятки, и 55% считают, что «любой вопрос можно решить без нарушения закона», остальные 20% опрошиваемых также отказались по разным причинам.

На вопрос о знании законодательства, регламентирующего противодействие коррупции, утвердительно ответили 50% респондентов, об отсутствии необходимых знаний в данной области заявили 30% слушателей, 20% затруднились дать оценку своим знаниям антикоррупционного законодательства. Таким образом, можно говорить о низком уровне информированности слушателей о действующем законодательстве, регламентирующем противодействие коррупции, что свидетельствует о недостаточности предпринимаемых мер по антикоррупционному воспитанию.

На вопрос – «Проводятся ли в вузах мероприятия, направленные на противодействие коррупции?», 30% опрошенных ответили, что подобного рода мероприятия не проводятся, 20% – что проводятся часто, 25% – проводятся редко, 25% – подтвердили, что мероприятия проводятся, но не вызывают интереса. В связи с этим можно предположить, что, в целом, деятельность по антикоррупционному воспитанию учебными организациями осуществляется, но, как показывают результаты, или не в полной мере соответствует целям и задачам антикоррупционной политики, или обучаемые проявляют индифферентность.

На вопрос о готовности принять активное участие в пропаганде антикоррупционного поведения лишь 20% слушателей продемонстрировали желание участвовать в антикоррупционных мероприятиях, 80% респондентов заявили об отказе от участия по разным причинам.

Необходимость создания молодежных общественных движений по антикоррупционному воспитанию поддерживает 30% слушателей, 30% считают, что в данных движениях нет необходимости, при этом высока доля лиц, затруднившихся ответить, – 40%.

Таким образом, слушатели не заинтересованы ни в активном участии в антикоррупционной пропаганде, ни в создании молодежных общественных движений по антикоррупционному воспитанию. Данный факт подтверждает тезис о недостаточной мотивации слушателей.

Оценка мер, принятых по борьбе с коррупцией за последнее время, была дана следующая: 20% ответили, что эффективны, 15% – неэффективны и считают, что меры носят фиктивный характер, остальные 65% респондентов ответили, что меры в целом эффективны, но недостаточны.

Таким образом, проведенное исследование говорит о важности дальнейшего совершенствования программ антикоррупционного воспитания в ВУЗах и активизации работы по формированию антикоррупционной культуры, поскольку антикоррупционное просвещение будущих юристов является неотъемлемой частью нравственного и гражданского воспитания.

Правильно подобранные цели и задачи обуславливают эффективность антикоррупционного воспитания юристов. Первоочередными задачами должны являться следующие:

- 1) воспитание высоконравственных ориентиров;
- 2) воспитание личностно-профессионального самопознания и саморазвития;
- 3) воспитание антикоррупционных поведенческих основ;
- 4) воспитание правоохранных качеств, как в отношении себя, так и в отношении окружающих.

Сами университеты должны во многом способствовать антикоррупционному просвещению и воспитанию будущих юристов. Для этого необходимо использовать самые разные формы и методы педагогического влияния.

В качестве педагогических условий формирования антикоррупционной направленности поведения студентов и слушателей юридических дисциплин можно выделить следующие [5]:

– организацию стимулирующей среды в образовательной организации для формирования антикоррупционного поведения студентов и слушателей;

– доведение до студентов и слушателей нормативных правовых документов, регулирующих деятельность по противодействию коррупции;

– сотрудничество педагогического коллектива, студентов и слушателей в процессе учебной и воспитательной деятельности с целью формирования нравственных убеждений, предусматривающее знание студентами и слушателями моральных норм, правил и требований; развитие субъект-субъектных отношений в образовательной организации;

– самовоспитание студентов и слушателей в процессе учебной и воспитательной деятельности.

Самовоспитание личности в процессе учебной и воспитательной деятельности – одно из актуальных условий формирования антикоррупционной направленности поведения. Оно позволяет овладеть приемами саморегуляции своего поведения и своих поступков, что сделает подготовку к будущей профессиональной деятельности в сфере юриспруденции успешной, позволит самореализоваться в профессии.

Задача педагога – сделать так, чтобы цели воспитания и самовоспитания совпадали. Если целью педагогического процесса в образовательной организации является высокопрофессиональный юрист с усвоенными нравственными ценностями, сформированными способностями противостоять негативным, в том числе коррупционным, средовым воздействиям, то и цель самовоспитания не должна этому противоречить.

В ходе самообразования целесообразно использовать нестандартные методики обучения, совмещать их, тестировать, выбирать наиболее комфортные для себя. К тому же студент или слушатель юридических дисциплин может легко сменить программу обучения, если появилась потребность в определенных знаниях [8].

Стремление студента или слушателя к получению новых знаний, осознанная мотивация к их получению делает самообразование будущих и настоящих юристов наиболее эффективным. Если преподаватель информирован о готовности студента или слушателя заниматься самообразованием, то это поможет сделать уровень самостоятельной работы обучающегося более высоким, а также повлиять на его познавательные интересы.

Без внутренней работы над самим собой невозможно достичь поставленных целей в любой деятельности. Только то, что внутренне усвоено личностью, становится ее убеждением. Так и знания антикоррупционного законодательства, прежде чем превратиться в собственные ценностные установки, должны быть интериоризированы и усвоены студентами и слушателями.

Юристу, постоянно занимающемуся самовоспитанием, легче оценивать свои поступки, свое поведение, соотносить их со своей подготовкой к профессиональной деятельности. Если антикоррупционные ценности включены в систему личностных установок, то они способствуют формированию антикоррупционных убеждений, которые влияют на формирование личности безопасного типа поведения.

Если юрист свои внутренние логические построения будет подкреплять информацией из других источников (литературных, научных бесед), то эффективность метода самоубеждения только возрастет.

Таким образом, самовоспитание – это непереносимое условие самосовершенствования личности. Это целенаправленная, работа человека, способствующая формированию положительных и устранению отрицательных качеств. Самовоспитание – одно из важнейших средств самореализации (самосовершенствования) и служения Отечеству.

В современных условиях антикоррупционное воспитание юристов требует сочетания как формальных, так и неформальных подходов.

В первом случае (традиционном) в систему подготовки непосредственно вводятся занятия по антикоррупционному законодательству, антикоррупционному поведению и т.п.

При втором неформальном подходе следует использовать активные и интерактивные формы воспитания.

Активная форма воспитания предполагает, что лицо, осуществляющее педагогическое воздействие, остается главным и единственным источником информации [1].

Используя интерактивные формы воспитания, педагог становится «второстепенной фигурой». Его главная задача – контролировать и регулировать процесс подготовки и проведения воспитательного мероприятия.

Выводы. Таким образом, можно прийти к выводу, что антикоррупционное воспитание юристов является одним из важнейших компонентов личности безопасного типа поведения. Полнота и насыщенность форм и методов мер антикоррупционного воспитания напрямую влияет на формирование антикоррупционного мировоззрения и антикоррупционного поведения юристов, когда такие нравственные и духовные ценности, как честь, совесть, долг и профессионализм, становятся для них приоритетными.

Следует отметить, что качественная антикоррупционная подготовка студентов и слушателей юридических дисциплин должна благоприятно сказаться на общей картине совершения коррупционных преступлений, так как является важным фактором общей профилактики преступлений такого рода.

Литература:

1. Аверинская, А.С. Формирование навыков и умений антикоррупционного поведения у сотрудников и государственных гражданских служащих органов внутренних дел / А.С. Аверинская. – М.: ДГСК МВД России, 2011. – 248 с.

2. Зуева, К.А. К вопросу об антикоррупционном просвещении и воспитании обучающихся ВУЗов / К.А. Зуева // Социально-педагогические технологии в социализации будущего профессионала. Материалы IV Всероссийской мультиформатной научно-практической конференции представителей академической науки и специалистов-практиков в области воспитательной деятельности в высшей школе. – Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2021. – С. 111-118.

3. Ибрагимова, Е.М. Сущность понятия антикоррупционная культура и ее функции / Е.М. Ибрагимова, А.Р. Хамдеев // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – С. 1-7.

4. Кириллов, С.И. Особенности антикоррупционного воспитания студентов в образовательных учреждениях / С.И. Кириллов, С.В. Кривошеев // Право: история и современность. – 2021. – № 3. – С. 110-117.

5. Ковтуненко, Л.В. Активизация самовоспитания курсантов как фактор формирования антикоррупционной направленности поведения / Л.В. Ковтуненко, Е.Н. Титов // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 4. – С. 212-216.

6. Любкина, Н.А. Коррупция в сфере высшего образования: основные проблемы и способы их разрешения в современном российском обществе / Н.А. Любкина, Р.А. Лубский // Юрист-Правовед. – 2018. – № 3. – С. 64-69.

7. Поддорогина, А.С. Антикоррупционное воспитание как средство профилактики коррупционных преступлений / А.С. Поддорогина // Молодой ученый. – 2021. – № 53 (395). – С. 113-115.

8. Титов, Е.Н. Формирование антикоррупционного поведения курсантов военного вуза на основе деятельностного подхода / Е.Н. Титов // Инновации в образовании. – 2016. – № 11. – С. 159-167.

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Круглова Юлия Александровна

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

кандидат педагогических наук Глазкова Наталья Николаевна

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

директор Петрова Анна Борисовна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Целью статьи «Проблемы оптимизации взаимодействия педагогов со старшеклассниками с умственной отсталостью» является изучение особенностей овладения обучающимися опытом социального взаимодействия со взрослыми. В статье обосновывается значимость достижения личностных результатов освоения обучающимися с умственной отсталостью АООП. Разработка данной проблематики в педагогической науке вызвана осознанием роли личностных результатов в становлении социальных отношений обучающихся в различных средах. Для обоснования необходимости оптимизации взаимодействия педагогов с старшеклассниками в работе проанализированы основные вопросы организации и сущности педагогического взаимодействия. Необходимо отметить, что анализ педагогических исследований позволяет обосновать интерес ученых к данной проблеме. При этом, анализ литературы показал недостаточную разработанность проблемы реализации возможностей педагогического взаимодействия в формировании социальных (жизненных) компетенций у обучающихся с умственной отсталостью. Авторы в статье рассматривают организацию и результаты экспериментального исследования взаимодействия старшеклассников с умственной отсталостью с педагогом в процессе решения практико-ориентированных задач. Для организации экспериментального исследования были разработаны 2 типа практико-ориентированных задач: воображаемые и реальные. Приводится обоснование выбора данных типов задач. Полученные результаты показали преобладание среднего и низкого уровней готовности к взаимодействию старшеклассников с умственной отсталостью, несформированность продуктивных навыков сотрудничества с педагогом в ситуациях решения практико-ориентированных задач. Таким образом, в выводах, авторы указывают о необходимости оптимизации моделей взаимодействия, ставшими традиционными в педагогической практике. Кроме того, приводят основные проблемы оптимизации взаимодействия педагогов со старшеклассниками с умственной отсталостью, требующие решения. Все это обосновывает необходимость постепенного перехода к личностно развивающему, конструктивному взаимодействию, которое обеспечивает становление социальных отношений обучающихся в различных средах.

Ключевые слова: старшеклассники с легкой умственной отсталостью, личностные результаты, социальные (жизненные) компетенции, педагогическое взаимодействие, практико-ориентированные задачи.

Annotation. The purpose of the article "Problems of optimizing the interaction of teachers with high schoolchildren with mental retardation" is to study the peculiarities of learning the experience of social interaction with adults. The article justifies the importance of achieving personal results of mastering by schoolchildren with mental retardation of AООP. The development of this problem in pedagogical science is caused by the awareness of the role of personal results in the formation of social relations of schoolchildren in various environments. To justify the need to optimize the interaction of teachers with high schoolchildren, the work analyzed the main issues of organization and essence of pedagogical interaction. It should be noted that the analysis of pedagogical research makes it possible to substantiate the interest of scientists in this problem. At the same time, the analysis of the literature showed insufficient development of the problem of realizing the possibilities of pedagogical interaction in the formation of social (life) competencies in schoolchildren with mental retardation. The authors in the article consider the organization and results of an experimental study of the interaction of high schoolchildren with mental retardation with a teacher in the process of solving practical-oriented problems. To organize an experimental study, 2 types of practical-oriented problems were developed: imaginary and real. The rationale for selecting these task types is given. The obtained results showed the predominance of medium and low levels of readiness for interaction of high schoolchildren with mental retardation, non-formation of productive skills of cooperation with a teacher in situations of solving practical-oriented problems. Thus, in the conclusions, the authors indicate the need to optimize interaction models that have become traditional in pedagogical practice. In addition, they cite the main problems of optimizing the interaction of teachers with high schoolchildren with mental retardation, which require solution. All this justifies the need for a gradual transition to personally developing, constructive interaction, which ensures the formation of social relations of schoolchildren in various environments.

Key words: high schoolchildren with mild mental retardation, personal outcomes, social (life) competencies, pedagogical interaction, practical-oriented tasks.

Введение. Важнейшей задачей современной системы образования является достижение личностных результатов освоения обучающимися с умственной отсталостью АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Личностные результаты включают индивидуально-личностные качества, социально значимые ценностные установки и социальные (жизненные) компетенции обучающегося, необходимые для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающие становление социальных отношений обучающихся в различных средах. Достижение личностных результатов является итогом системной и комплексной работы в ходе учебной и внеучебной деятельности и предполагает создание условий для овладения обучающимися опытом социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками, и в первую очередь, с педагогом, как значимым для учащегося носителем опыта деятельности и поведения [7].

На сегодняшний день остается недостаточно разработанной проблема реализации возможностей различных моделей и форм педагогического взаимодействия в формировании социальных (жизненных) компетенций у обучающихся с умственной отсталостью с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Изложение основного материала статьи. Вопросы организации, сущности педагогического взаимодействия раскрыты в работах Бабанского Ю.К., Белкина А.С., Коломинский Я.Л., Коротасовой Е.В., Сластенина В.А. и др. [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Педагогическое взаимодействие определяют как систему согласованных действий, направленных на достижение поставленного результата, структурными компонентами которого являются педагогическое воздействие

(деятельность учителя) и ответная реакция (деятельность ученика). В ходе педагогического взаимодействия в ситуациях обучения и воспитания возникает реальная возможность преобразований не только в познавательной сфере, но и в эмоционально-волевой и личностной сферах ребенка [4, 6].

Продуктивность взаимодействия в образовательном процессе зависит от умения педагога определять стратегии и формы взаимодействия, адекватные возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям обучающихся, и создавать тем самым комплекс условий для личностного развития, формирования адекватных представлений о собственных возможностях, развитие навыков сотрудничества, способов взаимодействия со взрослыми и сверстниками, способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие социальных ролей [4, 6].

С целью расширения представлений об особенностях взаимодействия педагогов со старшеклассниками с легкой умственной отсталостью в ходе решения практико-ориентированных задач было проведено экспериментальное исследование в рамках работы педагогической лаборатории, созданной на базе ГБОУ школа № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 50 учащихся 8-х и 9-х классов с умственной отсталостью и 20 педагогов семи школ СПб и других регионов России. На основе наблюдения в соответствии с разработанными показателями и критериями изучались различные аспекты взаимодействия: характер отношения педагога к обучающимся, гибкость позиции, виды педагогического воздействия, а также мотивационно-потребностный и содержательный аспекты взаимодействия старшеклассников с педагогом.

Для экспериментального исследования были разработаны 2 типа практико-ориентированных задач: воображаемые (представь, что ты...) и реальные, с которыми учащиеся сталкиваются в повседневной жизни. Выбор в качестве экспериментальных этих типов практико-ориентированных задач обусловлен тем, что, они имеют ограниченное содержательное наполнение, что снижало влияние тематической составляющей на взаимодействие, позволяя сосредоточить внимание на том, как оно осуществляется; а также тем, что для решения разработанных задач старшеклассники обладают необходимым уровнем сформированности предметных знаний, умений и навыков, а также социальных (жизненных) компетенций, что уменьшало вероятность появления у них в процессе взаимодействия затруднений, и обеспечивало бы возможность довольно уверенно чувствовать себя во взаимодействии с педагогом при их решении. Всего в ходе исследования было просмотрено около 100 ситуаций взаимодействия старшеклассников с умственной отсталостью с педагогами в процессе решения разработанных практико-ориентированных задач.

На основе проведенного анализа полученных данных были выявлены характерные особенности взаимодействия старшеклассников с педагогом. Прежде всего, нейтральный характер, недостаточная вовлеченность, устойчивость, длительность и активность старшеклассников с легкой умственной отсталостью во взаимодействии с педагогом. Следует отметить, что мало кто из учащихся был одинаково активен на всём протяжении взаимодействия, имел длительный контакт с педагогом, который бы не прерывался в процессе решения задач. Можно выделить только небольшую группу обучающихся (14%), которые в процессе взаимодействия были сосредоточены на решении задач, не отвлекались на посторонние занятия и были заинтересованы в продолжении взаимодействия.

У большинства старшеклассников (76%) выявлен низкий уровень готовности к сотрудничеству с педагогом, согласованности действий на всех этапах совместной деятельности. Совместная деятельность старшеклассников с педагогом характеризуется: неспособностью инициировать взаимодействие; отсутствием целенаправленности на объект деятельности; недостаточной адекватностью, устойчивостью и расширенностью диалога о ходе решения практико-ориентированных задач, «соскальзыванием» при обсуждении в пространство посторонних тем. Примечательно, что только четверть обучающихся (24%) стремились к сотрудничеству и согласованности действий, принимали помощь и замечания педагога. Только 12% обучающихся вели активный диалог о ходе достижения цели, который приводил к поиску решений поставленных задач. Они задавали продуктивные вопросы, высказывали свою точку зрения относительно решения задач, достаточно развернуто отвечали на вопросы педагога. Что касается инициативности, то следует отметить, что не нуждались в побуждении для установления контакта также только 12% обучающихся, они самостоятельно инициировали взаимодействие и активно отвечали на инициативу со стороны педагога.

Качественной характеристикой своеобразия взаимодействия старшеклассников с умственной отсталостью является низкий уровень самостоятельности и выраженная потребность в различных видах помощи. Подавляющее большинство обучающихся (82%) были недостаточно самостоятельны, у некоторых из них практически отсутствовали попытки самостоятельного решения задач. Следует подчеркнуть, что при возникновении затруднений обучающиеся находились в ситуации «привычного ожидания» помощи со стороны педагога и не прилагали усилий в поиске решения задач. При этом, 22% обучающихся требовалась стимулирующая помощь, а 60% старшеклассников нуждались в организующей и направляющей помощи.

Важно отметить, что активность и интерес, степень вовлеченности в совместную деятельность, ее результативность повышался при решении не воображаемых, а реальных задач, с которыми учащиеся сталкиваются в повседневной жизни, что можно объяснить трудностями переноса усвоенных навыков и умений в новую ситуацию, неготовность старшеклассников с легкой умственной отсталостью взаимодействовать с окружающими людьми в условиях, отличающихся от привычных.

Таким образом, анализируя полученные результаты, констатировали преобладание среднего (12%) и низкого (76%) уровней готовности к взаимодействию старшеклассников с умственной отсталостью, несформированность продуктивных навыков сотрудничества с педагогом в ситуациях решения практико-ориентированных задач. Пассивная позиция старшеклассников, недостаточная осознанность своей позиции в качестве субъекта, партнера по общению, признание ведущей субъектной позиции педагога характеризуют низкую степень их сформированности как субъектов общения в системе «учитель – ученик».

Выделим наиболее яркие особенности взаимодействия педагога со старшеклассниками при решении практико-ориентированных задач. Взаимодействие, организованное большинством педагогов (75%), характеризуется статичностью (негибкостью) позиций, ориентацией на субъект-объектные отношения, которые определяют пассивность ученика, снижение инициативы и самостоятельности в достижении результата деятельности. В соответствии с логикой совместной деятельности только 25% учителей гибко меняют позиции и роли обучающихся, поддерживают партнерские («наравне») отношения, стимулируют проявление субъектной позиции старшеклассников, создавая условия для сознательного самостоятельного разрешения им ситуации выбора, если обучающийся не справляется сам.

В ситуациях взаимодействия педагогов со старшеклассниками преобладают инструктирующие (85%), дисциплинирующие (80%), стимулирующие (90%), реже организующие (60%) и побуждающие (50%) воздействия. В целом, на наш взгляд, педагоги в меньшей степени ориентированы на актуализацию потенциальных возможностей обучающихся, путем организации сотрудничества, чем на управление их деятельностью, демонстрацию образов действий, в четкой, заранее запланированной педагогом последовательности решения задачи. Примечательно, что педагоги своими

высказываниями и обращениями редко побуждают, стимулируют обучающихся к решению различного рода задач с учетом их действительных потребностей, интересов с опорой на их личный опыт, создавая ситуации успеха.

Таким образом, проведенное исследование показало, что большинство педагогов реализуют модель взаимодействия со старшеклассниками, построенную на субъект-объектных отношениях, пошаговом инструктировании на всех этапах совместной деятельности, формальным сотрудничестве с обучающимися. К основным особенностям взаимодействия педагогов со старшеклассниками, снижающими его эффективность, можно отнести: трудности варьирования позиций взрослого и ребенка, перевода их в личностно-равноправные, преобразования учебной задачи в личностно-значимую для учащегося, недостаточный учет потребностей и интересов старшеклассников с умственной отсталостью, ограниченное позитивное стимулирование их активности, редкое побуждение к самоанализу деятельности.

Соответственно, реализуемая модель взаимодействия педагогов обладает ограниченным личностно-развивающим потенциалом, не способствует развитию самостоятельности, навыков сотрудничества, способов взаимодействия со взрослыми и сверстниками, «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью. В конечном итоге, затрудняет формирование различных социальных (жизненных) компетенций, снижая возможности успешной социальной адаптации обучающихся.

Выводы. Сравнительный анализ полученных в ходе исследования данных позволил сделать выводы о взаимосвязи между параметрами взаимодействия педагога со старшеклассниками с умственной отсталостью, необходимости оптимизации моделей взаимодействия, ставшими традиционными в педагогической практике.

В качестве основных проблем оптимизации взаимодействия педагогов со старшеклассниками с умственной отсталостью, требующих решения, можно выделить следующие: определение оптимальных сочетаний моделей, стратегий и форм взаимодействия, обеспечивающих благоприятные условия для достижения личностных результатов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; готовность педагогов к качественным изменениям сложившихся моделей взаимодействия с обучающимися в своей профессиональной деятельности.

Эффективность достижения личностных результатов образования обучающихся с умственной отсталостью повышается при условии постепенного изменения «традиционной» модели педагогического взаимодействия (то есть характера отношений и позиций субъектов, стратегии взаимодействия), перехода к личностно развивающему, конструктивному взаимодействию, которое обеспечивает становление социальных отношений обучающихся в различных средах.

Следует отметить, что разработка вопросов, связанных с оптимизацией взаимодействия педагогов с обучающимися с умственной отсталостью требует достаточно глубокой проработки и проведения дополнительных исследований.

Литература:

1. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. пед.учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
2. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / Д.И. Бойков. – М., 2015. – 288 с.
3. Коломинский, Я.Л. Психология педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский, Н.М. Плещачева, И.И. Заяц; под ред. Я.Л. Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – 239 с.
4. Коротаева, Е.В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы / Е.В. Коротаева. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 192 с. – (Библиотека журнала «Директор школы».)
5. Омарова, П.О. Генезис проблемы общения умственно отсталых детей в коррекционной педагогике и психологии / П.О. Омарова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 9. – С. 238-248.
6. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / [Н.Н. Михайлова и др.]; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 282 с.
7. Примерная адаптированная основная образовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – М.: Просвещение, 2022. – 368 с.

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель Круподёрова Климента Руслановна

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

студентка Гордеева Елена Андреевна

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

студентка Пичужкина Дарья Юрьевна

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ДОПОЛНЕННОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности подготовки будущих учителей к созданию и использованию технологии дополненной и виртуальной реальности. Возможности освоения технологии AR/VR рассмотрены на примере дисциплины «Современные информационные технологии». Эта дисциплина ведется для всех направлений подготовки «Педагогическое образование» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. Цель дисциплины – создать условия для овладения современными способами и средствами работы с информацией, формирования коммуникативных и цифровых компетенций обучающихся. Один из разделов программы связан с освоением технологии AR/VR. Будущие учителя знакомятся с базовыми понятиями технологии виртуальной и дополненной реальности; изучают историю AR и VR, сферы применения технологий. Обучающиеся рассматривают технические средства и программное обеспечение для создания и работы с AR/VR технологией. Анализируются примеры использования AR/VR технологии на уроках. Лабораторные работы выполняются с использованием технологии зонального обучения. В «иммерсивной зоне» студенты знакомятся с имеющимся VR-контентом. «Зона 360 градусов» предназначена для освоения оборудования для панорамной съемки объектов. В «зоне программирования» обучающиеся создают несложное VR-приложение в среде Varwin Education. Будущим учителям информатики предлагается курс «VR/AR-разработка». Студенты разрабатывают приложения виртуальной и дополненной реальности. Также будущие учителя информатики разрабатывают педагогический

сценарий урока. Технология виртуальной и дополненной реальности позволяет сделать учебный процесс наглядным, интерактивным, интересным.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, иммерсивные технологии, виртуальная реальность, дополненная реальность.

Annotation. The article discusses the features of preparing future teachers for the creation and use of augmented and virtual reality technologies. The possibilities of mastering AR / VR technology are considered on the example of the discipline "Modern information technologies". This discipline is conducted for all areas of training "Pedagogical education" of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. The purpose of the discipline is to create conditions for mastering modern ways and means of working with information, the formation of communicative and digital competencies of students. One of the sections of the program is related to the development of AR / VR technology. Future teachers get acquainted with the basic concepts of virtual and augmented reality technology; study the history of AR and VR, the scope of technology. Students consider technical tools and software for creating and working with AR / VR technology. Examples of the use of AR / VR technology in the classroom are analyzed. Laboratory work is performed using zone learning technology. In the "immersive zone" students get acquainted with the available VR content. "Zone 360 degrees" is intended for the development of equipment for panoramic shooting of objects. In the "programming zone", students create a simple VR application in the Varwin Education environment. Future teachers of informatics are offered the course "VR / AR-development". Students develop virtual and augmented reality applications. Also, future computer science teachers develop a pedagogical scenario for the lesson. The technology of virtual and augmented reality makes the learning process visual, interactive and interesting.

Key words: digital transformation of education, immersive technologies, virtual reality, augmented reality.

Введение. 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. Цифровой трансформации образования посвящены исследования [6, 14]. Авторы публикаций считают цифровую трансформацию образования неизбежным этапом обновления школы. Сегодня необходимость применения в школе перспективных цифровых технологий закреплена на уровне Распоряжения Минпросвещения России [12]. Одной из перспективных цифровых технологий является технология дополненной и виртуальной реальности.

Под виртуальной реальностью (VR) понимается совокупность технологий, с помощью которых можно создать искусственный мир, физически несуществующий, но ощущаемый органами чувств в реальном времени в соответствии с законами физики. Дополненная реальность (AR) – это среда, в реальном времени дополняющая физический мир, каким мы его видим, цифровыми данными с помощью каких-либо устройств – планшетов, смартфонов и т.д. и программной части.

В рамках мероприятий федерального проекта «Цифровые технологии» национальной программы «Цифровая экономика России» разработаны дорожные карты по всем сквозным технологиям. В паспорте дорожной карты (https://www.tadviser.ru/images/7/74/VR_AR.pdf) виртуальной и дополненной реальности подчеркнуто, что эти технологии – ключ к принципиально новому уровню взаимодействия человека с цифровым миром, который играет все большую роль в глобальной экономике, политике, социальных отношениях. Оператором разработки карты выступает Дальневосточный федеральный университет (ДФУ). В блоге центра НТИ ДФУ (<https://vnti.ru/blog>) представлено большое количество статей, посвященных вопросам разработки VR/AR контента, описание конкретных продуктов. Хорошо зарекомендовали себя VR-комплекс «Виртуальная физическая лаборатория», MEL Chemistry VR – виртуальная химическая лаборатория, программа «VR-ОБЖ» и др.

С данными VR-приложениями, образовательными возможностями технологии VR/AR, способами встраивания VR-контента в урок сегодня необходимо знакомить всех будущих учителей. Например, в образовательные программы бакалавриата 44.03.05 «Педагогическое образование», реализуемые в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина вводится дисциплина «Современные информационные технологии», где технологиям VR/AR уделяется большое внимание. А для будущих учителей информатики предлагается курс «VR/AR-разработка».

Цель статьи – рассмотреть особенности подготовки будущих бакалавров педагогического образования к созданию и использованию технологии дополненной и виртуальной реальности.

Изложение основного материала статьи. Основу цифровой трансформации экономики составляют «сквозные» цифровые технологии. Они называются «сквозными», потому что находят отражение в любой индустрии, в любой области деятельности, в любой функции организации. Одной из сквозных цифровых технологий является технология дополненной и виртуальной реальности. О перспективности данной технологии говорит тот факт, что объем мирового рынка гарнитур для виртуальной и дополненной реальности в 2021 году достиг 11,2 млн штук, увеличившись на 92,1% в сравнении с показателем годичной давности. Такие данные аналитики IDC (международная исследовательская и консалтинговая компания International Data Corporation) обнародовали 21 марта 2022 года.

Виртуальная и дополненная реальность тесно связана с понятием искусственных сред обучения и иммерсивностью. Идея иммерсивности не является новой для отечественной педагогики. Однако сегодня погружение рассматривается не столько как метод обучения, сколько как образовательное пространство, создание которого становится возможным благодаря цифровым технологиям. Цель обучения в иммерсивной среде состоит в создании условий для получения практического опыта и его переноса в профессиональную деятельность.

Направлений использования виртуальной и дополненной реальности в образовании много. Например, в статье [3] С.Г. Григорьев и др. называют: образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучение навыкам, дистанционное обучение, виртуальные экскурсии и уроки. А.С. Королева в [7] рассматривает виртуальную реальность как современную образовательную технологию изучения иностранных языков. Статья [4] М.В. Зиннатовой посвящена виртуальным мастерским, как иммерсивной технологии профессионального образования будущего. Автором определена сущность виртуальных мастерских, их базовые характеристики, предложена структура виртуальных мастерских, рассмотрены ограничения и проблемы разработки, сформулированы воспитательные и развивающие эффекты данной технологии. Возможности использования симулятора «Управляй классом» для студентов педагогического вуза описаны в статье [1]. Применение симулятора ориентировано на включение студента в обучающие интеракции с содержимым среды и формирование конструктивного опыта.

С 2022 г. во всех педагогических вузах России вводится Ядро высшего педагогического образования. Его цель – обеспечить единые подходы к содержанию практической, методической и предметной подготовки педагога и условиям ее реализации в любом вузе страны. Один из модулей Ядра – коммуникативно-цифровой. В его состав включены «Речевые практики», «Иностранный язык», «Технологии цифрового образования», учебная практика. В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина, учитывая задачи цифровой трансформации образования, принято решение усилить данный модуль дисциплиной «Современные информационные технологии». При этом будет

использован накопленный в течение нескольких лет опыт преподавания в университете всем студентам первого курса дисциплины «Информатика и информационные технологии» [10].

Цель дисциплины – создать условия для овладения современными способами и средствами работы с информацией, формирования коммуникативных и цифровых компетенций обучающихся. Один из разделов программы связан с освоением дополненной и виртуальной реальности. Будущие учителя знакомятся с базовыми понятиями технологии виртуальной и дополненной реальности; изучают историю AR и VR, сферы применения технологий, технические средства и программное обеспечение для создания и работы с AR/VR технологией; рассматривают примеры использования AR/VR технологии в пространстве цифрового образования.

Виды VR-приложений: виртуальная история, виртуальный музей, интерактивная визуализация, лабораторная работа, симуляция, серьезная игра, виртуальная песочница. «Виртуальная история» представляет собой видео 360. Может использоваться для изучения непривычной среды, занятия позиции другого, разбора традиционных практик или переноса практик. «Виртуальный музей» – это трехмерная смоделированная среда с набором «экспонатов» и их звуковым, текстовым, видео или анимационным сопровождением. «Интерактивная визуализация» – трехмерное изображение реальной или смоделированной научной информации. «Лабораторная работа» – простой тренажер в формате линейного выполнения действий в трехмерной среде или в формате видео 360. «Симуляция» – разветвленный тренажер для отработки реальных действий в виртуальной среде. «Серьезная игра» – игра в смоделированном выдуманном мире, позволяющая получать знания и отрабатывать навыки. «Виртуальная песочница» – открытый мир, построенный вокруг какой-то темы или набора принципов. Можно использовать для изучения действия законов и принципов, опытного выявления закономерностей, постановки виртуальных экспериментов.

Существует несколько вариантов применения образовательного VR контента в системе образования. Он может быть встроен в программы дисциплин, может быть использован как элемент дополнительного образования, а может представлять собой отдельные завершённые курсы.

Лабораторные работы по теме «Дополненная и виртуальная реальность» в дисциплине «Современные информационные технологии» выполняются с использованием технологии зонального обучения. В «иммерсивной зоне» студенты с использованием оборудования лаборатории виртуальной реальности технопарка универсальных педагогических компетенций Мининского университета знакомятся с имеющимся VR-контентом. Результаты работы в зоне заносятся в отчет по лабораторной работе. Требуется записать понятия иммерсивности, виртуальной реальности, перечислить использованное оборудование с его характеристиками, описать просмотренный VR-контент. «Зона 360 градусов» предназначена для освоения оборудования для панорамной съемки объектов. Студенты создают галерею фото, просматривают их на компьютере. Знакомятся с образовательным видео контентом в формате 360 градусов. Результаты работы в зоне заносятся в отчет по лабораторной работе. Требуется записать описание использованного оборудования, описать просмотренный VR-контент. В «зоне программирования» обучающиеся создают несложное VR-приложение в среде Varwin Education с помощью языка визуального программирования Blockly. Результаты работы в зоне заносятся в отчет по лабораторной работе. Требуется привести текст программы и скриншоты основных сцен VR-приложения.

В ходе изучения дисциплины «Технологии цифрового образования» кроме AR/VR инструментов будущие учителя осваивают и другие цифровые инструменты, полезные для построения предметной информационно-образовательной среды [2, 5], формирования информационной культуры обучающихся [11], организации проектной деятельности [9].

Будущим учителям информатики предлагается курс «VR/AR-разработка». В разделе «Основы технологий виртуальной и дополненной реальности» рассматриваются базовые понятия и сферы применения технологий, обучающиеся знакомятся с такими техническими средствами, как шлемы и очки виртуальной реальности, анализируются тенденции развития рынка AR/VR. Второй раздел курса посвящен разработке приложений виртуальной реальности в среде Varwin с помощью языка Blockly. Также будущие учителя информатики разрабатывают педагогический сценарий урока. Третий раздел курса посвящен разработке приложений дополненной реальности для урока информатики. Обсуждается, как следует обучать школьников разработке дополненной реальности. Важным является обеспечение возможности освоения курса с использованием дистанционным образовательных технологий [8]. Для этого разрабатывается массовый открытый online курс по дисциплине.

Выводы. 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].

Возможности освоения технологии виртуальной и дополненной реальности будущими учителями рассмотрены на примере программ дисциплин «Современные информационные технологии» и «VR/AR-разработка». Данные дисциплины способствуют формированию у обучающихся умений использовать современные цифровые инструменты для решения образовательных и прикладных задач, взаимодействия в цифровой среде; подготовке будущих педагогических кадров к решению задач цифровой трансформации образования.

Литература:

1. Бажина, П.С. Концептуальная модель симулятора «Управляй классом» для студентов педагогического вуза / П.С. Бажина, О.П. Жигалова // МНКО. – 2018. – №3 (70). – С. 242-244.
2. 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.
3. 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.
4. Зиннатова, М.В. Виртуальные мастерские: иммерсивная технология профессионального образования будущего / М.В. Зиннатова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – №2 (45). – С. 92-98.
5. Каянина, Т.И. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды / Т.И. Каянина, Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 144-147.
6. 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.
7. Королева, А.С. Виртуальная реальность как современная образовательная технология изучения иностранных языков / А.С. Королева // В сборнике: Инновационные процессы в условиях глобализации мировой экономики: проблемы, тенденции, перспективы. – Прага. – 2021. – С. 83-88.

8. 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.
9. 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.
10. Круподерова, К.Р. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов в рамках модуля «Информационные технологии» / К.Р. Круподерова, О.А. Бочко, А.В. Бардин // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-6. – С. 120-127.
11. 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.
12. 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: 10.04.2022).
13. Смолин, А.А. Системы виртуальной, дополненной и смешанной реальности. Учебное пособие / А.А. Смолин, Д.Д. Жданов, И.С. Потемкин, А.В. Меженин, В.А. Богатырев. – С-Пб: Университет ИТМО. – 2018. – 59 с.
14. Уваров, А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А.Ю. Уваров. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. – 168 с.

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

студентка Локтикова Мария Леонидовна

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

студентка Щербакова Антонина Андреевна

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

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Несмотря на то, что проектному методу более ста лет его использование актуально и сегодня. Объясняется это адаптируемостью метода ко времени и его вызовам. Сегодня инструментальной основой проектной деятельности выступают различные цифровые инструменты. В статье выполнен анализ различных цифровых инструментов для организации проектной деятельности студентов и школьников. Рассмотрены инструменты в проектах преподавателей и студентов Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина и в проектах школьников Нижегородской области. Проекты проводятся на вики-сайте университета. Достоинства вики: простота освоения; возможность одновременной работы над разными частями; получение отзывов на страницах обсуждений. Приведены примеры информационных продуктов студентов из проекта «На пути к информационному обществу». Также рассмотрены проекты, разработанные студентами в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Студенты Мининского университета выступают разработчиками сетевых проектов для школьников. Примеры проектов: «Выходи в Интернет» и «В Нижний Новгород – это значит домой!». Продемонстрированы некоторые информационные продукты, разработанные школьниками с помощью сервисов Веб 2.0. Интересным примером проектной деятельности являются образовательные веб-квесты. Приведены примеры некоторых веб-квестов в виде Google-сайтов. Использование рассмотренных цифровых инструментов в проектах способствует развитию критического мышления обучающихся, формирует умения работы с информацией, развивает умения совместной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, цифровые инструменты, сетевые сервисы, проект, веб-квест.

Annotation: Despite the fact that the design method is more than a hundred years old, its use is still relevant today. This is explained by the adaptability of the method to time and its calls. Today, various digital tools act as the instrumental basis for project activities. The article analyzes various digital tools for organizing project activities of students and schoolchildren. The tools in the projects of teachers and students of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University and in the projects of schoolchildren of the Nizhny Novgorod region are considered. Projects are hosted on the university's wiki. Advantages of the wiki: ease of development; possibility of simultaneous work on different parts; get feedback on the talk pages. Examples of students' information products from the project "On the Way to the Information Society" are given. The projects developed by students within the discipline "Information technologies in professional activity" are also considered. Minin University students act as developers of network projects for schoolchildren. Examples of projects: "Go online" and "To Nizhny Novgorod means home!". Some information products developed by schoolchildren with the help of Web 2.0 services are demonstrated. An interesting example of project activity is educational web quests. Examples of some web quests in the form of Google sites are given. The use of the considered digital tools in projects contributes to the development of critical thinking of students, forms the skills of working with information, and develops the skills of joint activities.

Key words: project activities, digital tools, network services, project, web quest.

Введение. Последние десятилетия 20 века можно считать фактическим началом глобального информационного века. 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, быстро адаптирующиеся к происходящим изменениям, легко осваивающие новые технологические инструменты. Перечисленные качества могут быть сформированы через проектную деятельность обучающихся.

Использованию проектного метода в обучении посвящены исследования Н.В. Матяш [10], Е.С. Полат [12], А.В. Хуторского [13] и др. Проектному обучению в вузе посвящена статья В.А. Капрановой [3]. Автор, обращает внимание на то, что приобщение к проектной деятельности обучающихся следует осуществлять с самого начала обучения в вузе, и активно использовать групповые проекты. Метод проектов для контроля учебных достижений студентов рассматривается в статье [11].

Сегодня инструментальной основой проектной деятельности выступают различные цифровые инструменты. Например, в статьях [1, 2] анализируются инструменты для построения предметных цифровых образовательных сред, реализации компетентностного подхода в вузе.

Если в 90-х годах прошлого века Интернет в проектной деятельности использовался, прежде всего, для поиска информации и взаимодействия с помощью электронной почты, то с появлением сервисов Веб 2.0 сетевое взаимодействие участников проектной деятельности вышло на новый технологический уровень. Сетевая проектная деятельность становится инновационной технологией, которая позволяет эффективно взаимодействовать, осуществлять полноценную командную работу, использовать общие ресурсы, выбирать оптимальные пути движения к общей цели. Под сетевой проектной деятельностью в учебном пособии [7] понимается совместная деятельность обучающихся, направленная на детальную разработку проблемы, основанная на сетевом взаимодействии участников и направленная на достижение общего результата деятельности, размещенного в сети Интернет. Сетевой проектной деятельности посвящены публикации [5, 6].

Цель статьи – выполнить анализ цифровых инструментов для организации проектной деятельности студентов и школьников (на примере проектов для студентов Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина и проектов для школьников Нижегородской области, которые проводятся преподавателями и студентами НГПУ).

Изложение основного материала статьи. Несомненной дидактической ценностью при организации проектной деятельности обучающихся обладают облачные технологии и сервисы Веб 2.0. Сервисы Веб 2.0 отличаются широким спектром возможностей, сочетающимся с простотой использования. Сервисы Веб 2.0 можно классифицировать следующим образом: сервисы создания совместных гипертекстовых материалов (например, сервис вики); сервисы коллективного хранения информации (закладок, документов, фото, видео); сервисы для творческой работы (online графические редакторы, online интерактивные доски, сервисы для построения карт памяти и лент времени, инфографика); сервисы управления проектами; социальные сети.

Рассмотрим использование сервиса вики в проектной деятельности. Вики – система, поддерживающая простой способ создания коллективного гипертекста. Организации проектной деятельности в вики-среде посвящены статьи [4, 8]. У НГПУ им. К. Минина имеется свой вики-сайт (<https://wiki.mininuniver.ru>). Он был создан в 2008 году с целью формирования совместной вики-среды для проектной деятельности студентов, школьников, абитуриентов, преподавателей. За 13 лет на сайте проведено большое количество проектов для студентов университета и школьников Нижегородской области. Например, ежегодно для студентов первого курса в рамках дисциплины «Информатика» проводится проект «На пути к информационному обществу». Проект данного учебного года размещен по адресу: <https://clck.ru/eoku5>. Примеры использования некоторых цифровых инструментов для оформления исследований в данном проекте:

- вики-страница отчета группы, исследовавшей опасности информационного общества с результатами анкетирования по вопросам личной информационной безопасности студентов, <https://clck.ru/adntГ>;
- совместная Google-презентация «Ученые, внесшие вклад в развитие концепции информационного общества» <https://clck.ru/KMUd2>;
- online лента времени «История информационных войн» <https://time.graphics/line/5925237>;
- online интерактивная доска «Рекомендации по безопасной работе в Интернете» <https://padlet.com/boizissen/uxyzkla48ifnr4fk>.

Более 10 лет на вики-сайте Мининского университета студенты размещают портфолио собственных проектов, разработанных в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Примеры лучших работ этого учебного года: проект по математике для 6 класса «Делимость чисел» (<https://clck.ru/eomha>), проект по английскому языку для 8 класса «It's time to travel» (<https://clck.ru/eomkY>), проект по экономике для обучающихся колледжа «Роль банков в жизни населения» (<https://clck.ru/eomif>), проект по литературе для 6 класса «А.С. Пушкин. Дубровский» (<https://clck.ru/eomng>). В своих проектах студенты используют Google-презентации, online анкеты, цифровые инструменты для построения кластеров и лент времени. Лучшие проекты представляются на студенческой научно-практической конференции «Цифровые технологии в науке и образовании».

Хорошие возможности для формирования у студентов ключевых компетенций цифровой экономики предоставляет внеаудиторная проектная деятельность. Студенты Мининского университета выступают разработчиками сетевых проектов для школьников. Примеры проектов, разработанных студентами: «Выходи в Интернет» (<https://clck.ru/GTNio>), «В Нижний Новгород – это значит домой!» (<https://clck.ru/Th75>). Некоторые работы школьных команд-участниц проекта:

- страница команды «Горьковчане» из школы № 106 г. Н. Новгорода в проекте «В Нижний Новгород – это значит домой!» (<https://clck.ru/YAXuL>);
- интерактивная газета «Нижегородский завод 70-летия Победы» (<https://clck.ru/eonBW>) от команды «Малый Китеж» из школы № 15 г. Заволжье;
- инфографика «Памятник Максиму Горькому» (<https://clck.ru/V2NkM>) от команды «ТайнаNN» из Нижегородского политехнического колледжа;
- совместная online интерактивная доска команд-участниц «Достопримечательности Нижнего Новгорода» (<https://clck.ru/TxCXp>).

Интересным примером проектной деятельности являются образовательные веб-квесты. Образовательные возможности технологии веб-квестов рассматриваются в статье [9]. Примеры некоторых веб-квестов в виде Google-сайтов, разработанных студентами НГПУ: «Территория художественных промыслов Нижегородской области» (<https://clck.ru/GbdlL>), «Дом моды» (<https://sites.google.com/view/dom-modi-mininskiy>), «Удивительная константа» (<https://clck.ru/NEzyu>), «Космические вечера» (<https://clck.ru/XXiwQ>).

Сегодня появляются новые цифровые инструменты, применение которых может существенно обогатить проектную деятельность. Это искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность. Искусственный интеллект может использоваться для идентификации и аутентификации в цифровых системах учения и обучения; для обработки естественного языка; в речевых технологиях и рекомендательных системах; системах компьютерного зрения.

В последнее время в образовании начали активно использоваться технологии дополненной и виртуальной реальности [14]. Проектная деятельность может быть связана как с исследованием возможностей использования данных технологий в различных отраслях, так и с AR/VR программированием. Примеры исследовательских тем: «Сравнительная характеристика интерфейсов программ дополненной реальности», «Программирование взаимодействия объектов дополненной реальности»,

«Обучающие мобильные AR-приложения», «Возможности использования QR-кодов для дополненной реальности», «История виртуальной реальности», «Тенденции развития AR/VR технологии», «Создание виртуальных экскурсий и музеев», разработка VR-квестов.

Выводы. В условиях цифровизации образования роль проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся значительно возрастает. Анализ роли и места рассмотренных цифровых инструментов в проектах преподавателей, студентов и школьников показал, что их использование способствует вовлечению обучающихся в активную познавательную деятельность; способствует развитию критического мышления; формирует умения работы с информацией, ее структурирования и представления в различных формах; развивает умения совместной деятельности.

Литература:

1. Брыксина, О.Ф. Сетевые социальные сервисы как инструмент реализации компетентного подхода в педагогическом вузе / О.Ф. Брыксина, К.Р. Круподерова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т.6. – № 4 (25). – С. 6.
2. Каянина, Т.И. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды / Т.И. Каянина, Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 144-147.
3. Капанова, В.А. Проектное обучение в вузе: исторические и технологические аспекты / В.А. Капанова // Известия ВГПУ. – 2014. – № 3 (264). – С. 78-80.
4. Круподерова, Е.П. Освоение учителями информатики технологии вики / Е.П. Круподерова, В.П. Короповская // Информатика и образование. – 2008. – № 10. – С. 50-52.
5. Круподерова, Е.П. Организация проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. / Е.П. Круподерова // Информатика и образование. – 2009. – № 10. – С. 109-110.
6. Круподерова, К.Р. Формирование информационной культуры обучающихся средствами сетевой проектной деятельности / К.Р. Круподерова, Н.В. Попенко, С.Д. Попенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 147-150.
7. Круподерова, К.Р. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / К.Р. Круподерова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2022. – 112 с.
8. Круподерова, К.Р. Вики-сайт университета как площадка проектной деятельности будущих бакалавров / К.Р. Круподерова, Т.И. Калиняк // В сборнике «Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования» по материалам региональной научно-практической конференции. – Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – 2017. – С. 34-36.
9. Круподерова, К.Р. Образовательный веб-квест как способ мотивации обучающихся к освоению информационных технологий / К.Р. Круподерова, Е.А. Гордеева, Д.Ю. Пичужкина // Педагогический вестник. – 2020. – № 16. – С. 34-36.
10. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 160 с.
11. Панова, И.В. Метод проектов в системе контроля учебных достижений студентов педагогического вуза / И.В. Панова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2(15). – С. 12.
12. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.
13. Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов: учебно-методическое пособие / Т.И. Каянина, В.Б. Клепиков, Е.П. Круподерова [и др.]. – Н. Новгород: НИРО, 2019. – 188 с.
14. Смолин, А.А. Системы виртуальной, дополненной и смешанной реальности. Учебное пособие / А.А. Смолин, Д.Д. Жданов, И.С. Потемкин, А.В. Меженин, В.А. Богатырев. – С-Пб: Университет ИТМО. – 2018. – 59 с.
15. Хуторской, А.В. Метод проектов и другие зарубежные системы обучения / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2013. – № 3. – С. 95-100.

Педагогика

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент Кудрявцев Владимир Александрович

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

студент Тарасова Виктория Сергеевна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Модернизация образования затронула все сферы и все направления обучения и воспитания самых разных категорий обучающихся, в том числе и детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В данной статье рассмотрены особенности развития социальных навыков умственно отсталых младших школьников и перспективы их формирования в контексте организации внеурочной деятельности.

Ключевые слова: социальные навыки, младшие школьники, умственная отсталость, внеурочная деятельность.

Annotation. Modernization of education has affected all spheres and all areas of education and upbringing of various categories of students, including children with mental retardation (intellectual disabilities). This article discusses the features of the development of social skills of mentally retarded younger schoolchildren and the prospects for their formation in the context of the organization of extracurricular activities.

Key words: social skills, primary school students, mental retardation, extracurricular activities.

Введение. С самого своего рождения человек погружен в систему социальных отношений и связей, с динамически меняющейся средой ближайшего социального окружения: семья, родственники, сверстники, партнеры по реализации какой-либо деятельности. Попадая в образовательное пространство, обучающийся осваивает два разнонаправленных уровня программы: первый включает в себя основные образовательные предметы, усвоение знаний, умений и навыков; второй – это формирование навыков социального взаимодействия, коммуникации, отношений [2]. Именно социальные навыки

обуславливают возможность полноценной социализации, адаптации и интеграции индивидуума в различные социокультурные и образовательные пространства [4].

Формирование социальных навыков ребёнка в период младшего школьного возраста является актуальной стратегией современного образования не зависимо от наличия или отсутствия у обучающихся ограниченных возможностей здоровья. Именно в период обучения в начальной школе происходит целенаправленное, систематическое овладение обучающимися тем багажом знаний, который формирует будущий характер, волю, систему мировоззрения [6].

Обучение в школе неизменно предъявляет ряд всевозможных социально-средовых вызовов, требований, условий, в ответ на которые у обучающихся и формируются определённые стратегии, эталоны и навыки поведения в обществе. Именно эти навыки и создают определённую основу для дальнейшей социальной адаптации.

При анализе критериев социального развития и факторов формирования социальных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью большинство исследователей указывают недостаточную сформированность навыков поведения в обществе, отсутствие в личностном опыте данной подходящих образов (моделей) действия для решения той или иной проблемной ситуации [3].

Федеральным государственным образовательным стандартом определены основные направления коррекционной помощи в сфере жизненной компетенции, общие для всех детей с нарушениями развития:

- развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях;
- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей [1].

Также, одной из актуальных проблем в вопросах формирования социальных навыков является то, что саму дефиницию «социальные навыки» нередко минимизируют, сводя к бытовым навыкам, навыкам самообслуживания и организации личного пространства умственно отсталых детей [5]. Ограниченность форм и средств внеурочной деятельности, дефицит исследовательских данных по этому вопросу вносят некоторую размытость в критериальную базу при оценке уровня сформированности социальных навыков.

В проведенном нами исследовании, приняло участие 26 умственно отсталых младших школьников, обучающихся начальной ступени образования – учащиеся вторых, третьих и четвертых классов.

Основу экспериментального исследования составила диагностическая программа, включающая в себя: методики «Кто прав?» (Г.А. Цукерман), «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» (А.М. Щетинина), «Схема наблюдения навыков общения» (М.Я. Басов), «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Изложение основного материала статьи. Единого мнения о том, что такое социальные навыки, нет. Однако проведя анализ разных точек зрения, общее среди них можно выделить следующее: социальные навыки несут в себе определённые умения человека, которые позволяют эффективно взаимодействовать с другими людьми или различными группами людей [8].

Социальные навыки, традиционно, классифицируют на ряд групп, исходя из видов и результатов деятельности, а также психических процессов и систем, задействованных в них:

Коммуникативные навыки: рациональное использование вариативных средств вербальной и невербальной коммуникации; иницирование, установление и поддержание контакта, аргументирование выражение своего мнения, выражение просьбы и т.д.

Перцептивные навыки: наблюдение и понимание внешних проявлений своих и чужих эмоциональных состояний, систематизация, категоризация и проекция различных состояний; способность принять позицию другого, эмпатийное взаимодействие, основанное на принятии и оказании поддержки и сочувствия.

Познавательные навыки: осознание определенных несоответствий, недостатков и проблем в ходе реализации совместной деятельности, общения, коммуникации; поиск и использование информации в целях устранения трудностей взаимодействия с другими людьми и повышения результативности совместной деятельности.

Организаторские навыки: планирование, прогнозирование и контроль совместной деятельности; поиск основных форм и средств решения индивидуальных и групповых задач; инициация программ действий, принятие ответственности за предлагаемые решения и реализованные действия.

Рефлексивные навыки: соотнесение своего поведения с действиями других; анализ и соотнесение ожиданий и потребностей, планируемых и достигнутых результатов; самоорганизация, самоконтроль, самооценка [7].

В качестве показателей и критериев оценки уровня сформированности навыков социального взаимодействия нами были выделены следующие (Таб. 1):

Уровни сформированности навыков социального взаимодействия

Уровень сформированности	Показатели
Высокий	Инициативное, активное участие в общественных делах и поручениях; мотивированность на практическую пользу другим; активная позиция и собственная точка зрения точки зрения; декларирование социально одобренных жизненно важных ценностей; контроль собственных эмоциональных реакций; неконфликтность; инициатива при установлении контакта с окружающими; знание и соблюдение правил и норм социального поведения; адекватная оценка собственных и чужих действий, ситуаций и явлений; готовность взять на себя ответственность за свои решения и действия.
Средний	Принятие важности социально-ориентированной деятельности и относительная готовность к участию в ней; не достаточно четко выраженная точка зрения; не всегда проявляется способность представиться и вступить в контакт с окружающими; способность контролировать свои эмоции и чувства проявляется не всегда; знание правил и норм взаимодействия со взрослыми и сверстниками; знание способов решения конфликтных ситуаций, но редкое их применение; способность адекватно оценивать свои действия и действия окружающих проявляется не всегда; стремление к самовыражению, самоопределению; способность адекватно оценить ситуацию и подобрать соответствующее поведение проявляется не всегда; готовность нести ответственность за свои поступки.
Низкий	Отсутствие способности контролировать свои эмоции и чувства; способность представиться и вступить в контакт с окружающими не проявляется; не проявляется отстаивание своей точки зрения; отсутствие осознания значения участия в общественной деятельности; нежелание придерживаться норм и правил социального поведения в обществе; частичное или полное отрицание социально одобренных жизненно важных ценностей; отсутствие способности адекватно оценивать свои действия и действия окружающих; способность адекватно оценить ситуацию и подобрать соответствующее поведение не проявляется; не проявляется готовность нести ответственность за свои поступки.

Формирование социальных навыков у умственно отсталых детей проходит иначе, так как основной проблемой таких детей является утрата их связи с социумом, ограниченная мобильность, дефицит контактов со сверстниками и взрослыми. Также умственно отсталые дети характеризуются меньшими возможностями самостоятельно понимать, осмысливать и использовать получаемую из окружающей среды информацию [9].

На особенности формирования социальных навыков у умственно отсталых младших школьников влияет структура дефекта развития данной категории детей. Алгоритм социализации оказывается затруднен, поскольку у обучающихся снижается способность к обобщению и присвоению общественного опыта [10]. Основной сложностью в формировании и коррекции социальных навыков умственно отсталых младших школьников является соблюдение и учёт всех характерных особенностей развития этой категории детей. Формирование социальных навыков должно проходить в рамках специальных коррекционно-развивающих занятий [11].

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что большая часть умственно отсталых младших школьников обладает низким уровнем ориентации на позиции другого человека. Анализируя предлагаемые проблемные ситуации, обучающиеся фокусируются на каком-то одном аспекте, заикливаясь на одной, наиболее очевидной, поверхностной точке зрения. В качестве аргументации своей позиции используется лишь обозначение собственных предпочтений и желаний. Результаты исследований показывают высокий уровень различия по показателю низкого уровня понимания и учета позиции другого человека у обучающихся вторых и третьих-четвертых классов, при этом третьи и четвертые классы дают неравнозначные показатели по распределению уровней. Высоким уровнем учёта позиции другого человека обладают лишь 10%, обучающихся вторых классов, и 25% как в 3, так и в 4 классе. Помощь в усовершенствовании навыков понимания и учёта позиции другого человека, организация целенаправленной системы мероприятий по развитию данных социальных навыков становится одной из перспективных и важных задач в системе коррекционно-развивающей и воспитательной работы.

Оценка уровня моральной децентрации (Ж. Пиаже) обнаружила следующую тенденцию: умственно отсталые младшие школьники демонстрируют равномерный динамический рост показателя моральной децентрации по мере перехода из 2 класса в 3 и затем в 4. К 4 году обучения на высокий уровень моральной децентрации выходит 62,5% школьников (в сравнении с 20% во 2 классе и 37,5% в 3 классе), что свидетельствует об устойчивом усвоении обучающимися норм взаимопомощи, идей справедливости и снижении интенсивности беспомощно-потребительской позиции нуждающегося и слабого. При этом, следует отметить, что каждый четвертый остается на среднем уровне развития данного показателя.

Имеет определенные динамические тенденции и показатель способности детей к партнёрскому диалогу: низкий уровень отмечается у 50% обучающихся 2 классов, 37,5% – 3 классов, 37,5% – 4 классов, высокий уровень способности к диалогу к окончанию четвертого класса так же обнаруживается лишь у 37,5% обучающихся. Следует отметить одну очевидную закономерность: на каждом году обучения умственно отсталых младших школьников выделяется одна наиболее дефицитная «позиция» в показателях развития социальных навыков:

2 класс – трудности инициации контакта, вступления в диалог и его завершения.

3 класс – трудности поддержания диалога, низкий уровень умений в составлении и задавании вопросов собеседнику.

4 класс – проблемы «слушания» собеседника.

При анализе результатов наблюдений за практической реализацией навыков общения (по модели М.Я. Басова) было отмечено, что высокого уровня сформированности действий, направленных на умение эффективно сотрудничать со сверстниками и взрослыми достигают лишь небольшая часть обучающихся на всех исследуемых годах обучения (2 класс – 10%, 3 и 4 класс – 12,5%). Так же следует отметить и определенную закономерность в показателях развития навыка сопереживания сверстнику и поддержания продолжительного общения. Из всех показателей наиболее результативным оказывается показатель «Владение пластикой» (мимика, жесты, пантомимика), что, безусловно, можно использовать как ресурс в коррекционно-развивающей работе с обучающимися.

В целом, следует отметить, что практически половина умственно отсталых младших школьников имеют низкий уровень сформированности коммуникативно-речевой деятельности. Это проявляется в отказах выполнять работу в парах, в неумении договориться о выполнении одинакового рисунка, при этом, данное состояние статично и не обнаруживает положительной динамики на период обучения в начальной школе. Высокого уровня сформированности коммуникативно-речевой деятельности достигают лишь небольшая часть умственно отсталых младших школьников на всех исследуемых годах обучения (2 класс – 20%, 3 и 4 класс – 25%).

Полученные данные обуславливают необходимость специального целенаправленного обучения, так как без него социальным навыкам умственно отсталые младшие школьники не смогут овладеть самостоятельно. Учитывая, что такая работа должна проводиться на протяжении всего образовательного и воспитательного процесса, представляется возможным её осуществление через внеурочную комплексную деятельность.

Содержащиеся в комплексе мероприятия должны быть, в первую очередь, направлены на формирование и расширение у умственно отсталых младших школьников знаний об обществе, правилах и нормах поведения в нём, а также о взаимодействии со сверстниками и взрослыми в различных социальных ситуациях. Также, необходимо предусмотреть проектирование и моделирование специальных ситуаций, развивающих умение понимать и оценивать поступки других людей [10].

Цель коррекционно-развивающего комплекса: формирование социальных навыков умственно отсталых младших школьников во внеурочной деятельности.

Направления деятельности:

- Развитие коммуникативной грамотности умственно отсталых младших школьников, повышение уровня знаний о нормах и правилах общения и поведения в обществе;
- Развитие навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- Развитие социальной перцепции, способности понимать состояния и позицию других людей;
- Развитие навыков предотвращения конфликтов и конструктивного выхода из возникших конфликтных ситуаций.

Большая часть комплекса мероприятий состоит из игр и игровых упражнений, так как игра у умственно отсталых младших школьников занимает, хоть и не главенствующее, но всё же важное место и оказывает многостороннее влияние на психическое развитие ребёнка, являясь неоспоримым средством приобретения социального опыта и социальных навыков. Игры достаточно широко используются в внеурочное время, во время прогулок, на коррекционно-развивающих занятиях и в условиях домашнего воспитания [5].

Выводы. Таким образом, данные, полученные в ходе экспериментальных исследований и анализа литературы, позволили констатировать наличие объективных трудностей формирования социальных навыков у младших школьников с умственной отсталостью:

- низкий уровень учёта позиции другого человека, узость точки зрения и отсутствие рациональной аргументации, с акцентом на собственные желания и предпочтения;
- в период обучения в начальной школе, на каждом году обучения выделяется наиболее дефицитный блок социальных навыков, которые необходимо компенсировать и развивать посредством специальных коррекционно-развивающих занятий;
- по большинству показателей скачок позитивной динамики происходит по окончании второго класса, после чего динамика снижается или замирает;
- наибольшие сложности умственно отсталые младшие школьники испытывают при организации и контроле собственного поведения в общении как со взрослыми, так и со сверстниками;
- без дополнительного комплекса коррекционно-развивающих средств, реализуемых во внеурочной деятельности процесс формирования социальных навыков умственно отсталых младших школьников является малоэффективным.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 404 с.
2. Анварова, С.Р. Формирование социально-бытовых умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью / С.Р. Анварова, В.Э. Болдырева // Аллея науки. – 2019. – Т. 3. – № 5(32). – С. 340-343.
3. Борисова Е.Ю., Козина И.Б. Проблемы формирования социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования // Современные тенденции и инновации в области гуманитарных и социальных наук: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / Мар. гос. ун-т; под ред. М.А. Мокосеевой. – Йошкар-Ола, 2018. – 406 с. – С. 142-147 Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35181144>
4. Евглевская, С.В. Критерии и уровни сформированности социальных навыков обучающихся, методики их диагностирования / С.В. Евглевская // Молодой ученый. – 2018. – № 44 (230). – С. 268-270. – URL: <https://moluch.ru/archive/230/53465/>
5. Евглевская, С.В. Формирование социальных навыков обучающихся / С.В. Евглевская // Аллея науки. – 2018. – Т. 5. – № 9(25). – С. 702-704.
6. Запятая, О.Ф. Формирование социальных умений младших школьников в образовательной среде школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Запятая Ольга Валентиновна. – Красноярск, 2011. – 22 с.
7. Киселева, Т.Г. Сравнительный анализ уровня сформированности социально-коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью / Т.Г. Киселева, А.А. Дегтярева // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Пенза, 05 февраля 2021 года. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2021. – С. 146-150.
8. Козина, И.Б. Особенности формирования социальных навыков у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, воспитывающихся в условиях разных форм обучения / И.Б. Козина // The Scientific Heritage. – 2019. – №42-4 (42). – С. 12-15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-sotsialnyh-navykov-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-intellektualnymi-narusheniyami> (дата обращения 5.04.2022)
9. Ольхина, Е.А. Проблема формирования полоролевой идентичности у младших школьников с умственной отсталостью / Е.А. Ольхина, М.Ю. Цветкова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 10-2. – С. 281-284.
10. Рогожина, Е.А. Методы формирования и коррекции социально-бытовых навыков умственно-отсталых детей / Е.А. Рогожина, В.А. Иванова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 12-2. – С. 183-185.
11. Цветкова, Г.В. Тьюторское сопровождение образовательного процесса. Технология смыслопоисковой деятельности / Г.В. Цветкова. – Волгоград: Изд-во Учитель, 2020. – 138 с.

УДК 378.4

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания изобразительного искусства Ломов Станислав Петрович
 Московский педагогический государственный университет (г. Москва);
 доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания изобразительного искусства Аманжолов Сейткали Абдикадырович
 Московский педагогический государственный университет (г. Москва);
 аспирант Федосенко Елена Владимировна
 Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

РОЛЬ БЕЛОГО ЦВЕТА В ФОРМИРОВАНИИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Данная статья рассматривает вопросы символического значения белого цвета. Выявлено, что разные цвета по-разному влияют на человека. Затрагиваются вопросы семантики, гендера и психологии белого цвета. В статье затрагиваются и физические аспекты цветообразования. Рассматривается влияние цвета на психику человека, его восприятие. Сделан обзор о важности белого цвета у различных народов и культур. Выявлена историческая важность и трансформация отношения к данному цвету в разные периоды существования человечества. Рассмотрено и отношение к белому цвету в различных религиях. Отмечено психологическое воздействие цвета на личность человека и изучение его в психологии. Особенно важно влияние в этой сфере белого цвета на восприятие человека при работе с пространством. За счёт использования цвета возможно зрительное увеличение или уменьшение площади. Данный приём часто используется в архитектуре и дизайне пространства. В статье также уделяется внимание вопросам рационального применения белого цвета в детских образовательных учреждениях. Рассмотрены особенности при формировании и образовании комфортной образовательной среды для детей. При написании статьи учитывались современные научные знания о белом цвете.

Ключевые слова: белый цвет, символизм, психология цвета, семантика белого цвета, влияние белого цвета, образовательная среда.

Annotation. This article examines the issues of the symbolic meaning of white. It was revealed that different colors have different effects on a person. The issues of semantics, gender and psychology of white are touched upon. The article also touches on the physical aspects of color formation. The influence of color on the human psyche, its perception is considered. An overview is made about the importance of white color in various peoples and cultures. The historical importance and transformation of attitudes to this color in different periods of human existence are revealed. The attitude to the white color in various religions is also considered. The psychological effect of color on a person's personality and its study in psychology are noted. The influence of white color on a person's perception when working with space is especially important in this area. Due to the use of color, a visual increase or decrease in the area is possible. This technique is often used in architecture and space design. The article also pays attention to the rational use of white in children's educational institutions. The features of the formation and education of a comfortable educational environment for children are considered. When writing the article, modern scientific knowledge about the color white was taken into account.

Key words: white color, symbolism, psychology of color, semantics of white color, influence of white color, educational environment.

«Для меня нет цвета ярче, чем черный и белый»
 Алессандро Дель Пьеро

Введение. Вопросы предпочтения и симпатии человека к какому-либо цвету, его мысли и ассоциации, связанные с ним, могут считаться основными для науки психология цвета. Предметом изучения являются взаимосвязи психики и цвета. В сферу исследований эмпирической науки, входят влияние цвета на психическую деятельность человека, регуляция посредством цвета психических процессов и состояний, цветовая психодиагностика и т.д. В настоящий момент появляется много исследований относящихся к взаимоотношениям цвета и психики – это тема неисчерпаемая и интригующая. «Цветная руда» информации и фактуры, непрестанно добываемая исследователями о цвете, требует серьезной систематизации и обработки, чтобы знания о цвете засверкали новыми гранями, подобно самоцветам.

Изложение основного материала статьи. Современному миру требуется прикладывать много усилий, чтобы качественно адаптироваться к изменениям общества, среды и цифровых технологий. У молодого поколения наблюдаются определенные кризисы доверия и внимания к опыту предыдущего поколения, происходит переосмысление знаний и трансформация мышления. Образование переводит фокус внимания на качество и уровень мышления, взаимосвязей междисциплинарных областей, происходит серьезное переосмысление многих вопросов и ценностей. Стремительно видоизменяется со средой и формами образования, понятия комфорта и мировоззрение. Вопросы цвета как одного из ведущих факторов влияния на трансформацию среды, его воздействия на когнитивные функции, быстроту реакций, утомляемость, память или эмоциональное состояния приобретают все большее значение в обществе «визуальных потребителей». С начала 2000 годов в обществе доминирующую роль приобретают визуальные раздражители, человека окружает цвет повсеместно, при этом скорость изменения и интенсивность цветовых раздражителей серьезно увеличилась. Этому способствует активная цифровая среда, где оцифрованный цвет приобрел значительную сферу влияния. « Я не удивлюсь, если в эпоху бурного развития 3-Д технологий именно цвет окажется тем самым четвертым измерением, исследование которого подарит нам множество поразительных открытий», – написал президент французского комитета дизайнеров – колористов Оливье Гийемен.

Большой интерес вызывает белый цвет, вобравший в себя все цвета спектра, цвет начала сотворения мира, цвет света. Белый цвет - явление сложное и многогранное, осознать и оценить его могущество все более представляется возможным с современным уровнем науки (физики, физиологии, психологии и т.д.). С развитием цифрового общества актуальность и способность цвета передавать значения, проявлять ассоциации не исчезла, а цветовые ассоциации все более обладают индивидуальной спецификой, национального, религиозного, возрастного, социального, культурного восприятия. Нельзя недооценить значения исследования символики, семантики, гендерного и многих других аспектов в изучение цвета для получения более полной, всесторонней картины исследования. Вопрос, насколько оправданно применение белого цвета в образовательных учреждениях, в какой мере белый цвет воздействует на формирование комфортной образовательной среды, в каких реалиях и объемах рационально его использование интересен к рассмотрению, полезен и функционален, чтобы прийти каким-либо заключением немаловажно рассмотреть историю развития символизма белого цвета.

«Язык красок» на протяжении всей истории повсеместно отражен во всех сферах жизни человечества: в мифологии, народном фольклоре, литературе, религии, политике, магии, астрологии и т.д. Вильгельм Фридрих Оствальд назвал систему цветковых символов отсталостью в области цветов. Он писал, что раньше «не умели измерять цвета, а потому и не умели их расположить в систему, назвать и обозначить. Посредством приведения к группе, которая по себе не упорядочена, нельзя, конечно, достичь и пользы рациональной символики» [5, С. 314]. По мнению другого ученого этнографа В. Тэрнера (1983), придававшего большое значение символике цвета и собравшему большой фактический материал по «цветовой классификации», цветковая символика мировых начал имеет древнейшее происхождение. Ученый обнаружил уже у первобытных племен Африки психологический фактор во взаимосвязи основных морально-этических принципов поведения и цветом. Первые задокументированные источники о цвете существуют во всех древних культурах мира: Древней Индии, Китае, Египте и Древней Греции, не будет преувеличением сказать, что нет такого народа, в котором не сложилась бы своя система значений, символика, интерпретация в области применения цвета.

Немаловажно рассмотреть сложившуюся символику цвета у различных народов и культур, своеобразную историю цвета. В представлениях народов и культур присутствуют как общие, так и противоположные взгляды на один и тот же цвет. Рассмотрим символику ахроматического белого цвета, как и любой другой цвет, может рассматриваться с позитивным и с негативным значением.

Для жителей Востока, белый цвет связывается с визуализацией философских понятий, знания считаются эзотерическими, а владеют ими посвященные. Белым цветом в индийской философии соответствует понятиям «шунья» и «саттва», что отображает душевную пустоту (не наполненность) – безмятежность, отстраненность, отсутствие страстей и растворения своего «я». Солнце (Брахман – высшее божество) содержит в себе любые цвета, при этом не имеет определенного цвета (так выражается его природа единства), он порождает их, его «невидимый свет» может постигаться только в мышлении, а не чувственно. Чакра Sahastrar – тысяче-лепестковый лотос, расположенная в на макушке головы, взаимодействует с божественной энергией и получает инструкции извне, ворота для высших форм развития и коммуникации с высшими силами человека имеет белое свечение, с включением фиолетового мерцания [1, С. 16]. Жрецы брахманы носили одежду белого цвета, как и люди в трауре. В Индии верили в реинкарнацию, смерть не считалась трагическим событием, а переходом в другое воплощение.

Понятие «дао», созидающее, но не имеющее физического проявления, во многом связано с белым цветом. В «Книге перемен» («И цзин») белый цвет олицетворял место хаоса (запад). Этот цвет противоречив, имеет многочисленные ассоциации, начиная с вероломства и заканчивая чистотой. Белый – это цвет, связанный со старостью, увяданием, завершением жизненного цикла и переход в иной мир (фразеологизм «белое дело» в Китае обозначает похороны).

В Древнем Египте цвет приравнивался к понятиям характера и сущности. Как и в Древней Индии, с особым почтением относились к солнечному свету, а солнце – Бог Ра, являлся источником жизни и блага, отсюда почтительное отношение к свету и белому цвету, как к божественному цвету чистоты. Ритуалы и священные действия не возможно было представить без белого цвета.

В эпоху античности наряду с сохраняющимся мистическим отношением, формируется естественнонаучное отношение к цвету. Многие античные философы (Эмидокл, Демокрит, Платон, Аристотель) задумывались о цвете, создавая теории, сочетающие в себе абстрактные символы, научные соображения и эстетические нормы того времени, в некоторой степени, они приблизились к современным представлениям о цвете. Красота и гармония имели огромное значение, любой цвет следовало использовать в меру, излишество считалось недопустимым и отталкивающим. В белом ходили жрецы и весталки Древней Греции. Цветом мирового разума Логоса в пифагорейской философской школе был золотой и белый, они выражали благо, истину, счастье, добро, познание, гармонию.

В средневековье сохранилось пристальное внимание к белому цвету в магии и алхимии, где исключительно к «высшей триаде» относился белый цвет (символизировал «Великое Превращение» – это стадия просветления, восхождения, откровения и прощения.). Средневековье – период формирования христианской символики цвета. Бог не сводится к свету, а свет и белый цвет становятся его свойствами, качествами. Бог, сотворивший мир, сказал, – «Да будет свет!». Любопытный факт, что в Христианстве белый цвет, единственный не обладающий двойственной природой, он остается стабильным символом святости, чистоты и духовности. В оценке белого цвета различные христианские конфессии сохраняют единство интерпретации и символики. В католичестве и православии белый – это сияние Божественной славы, цвет Святого Духа, Царствия Божия. Символом чистоты и непорочности Девы Марии считается белая лилия. Ангелы изображаются в белых одеждах, как святые и праведники, невесты. Трудно отыскать негативные значения белого цвета в Христианстве, а белый саван, как и у первобытных народов, символизирует переход в иной, «лучший» мир, очищение от грехов, условная траурность.

Вопросы мистических ассоциаций для Ренессанса уходят на второй план, а отношение к цвету становится более бытовым, практическим. Художников и ученых интересует физическая природа света и цвета. Подобно Платону, Марсилио Фичино вводит метафизическую концепцию «идеи цвета», свет трактовался как духовная субстанция, а белый – духовный свет, блеск и сияние. Впервые в эпоху Возрождения появились системы соотношения психологических свойств человека и цвета (Джан Паоло Ломатто сопоставлял белый с флегматическим темпераментом).

Созвучная символика белого цвета объединила не только страны и культуры, но и религии, в Исламе, как и Христианстве, свет не отождествляется с Богом. Белый цвет символизирует чистоту и духовность. В Коране белый цвет символизирует чистоту, духовность, благо, божественное начало. Конфуцианство считает исполнение долга, самопожертвование и обретение истины истинными добродетелями, символом данных качеств является белый цвет. Сходное восприятие чистого белого у масонов – преданность делу и долгу, порядок, беспристрастность, непорочность. Стоит упомянуть и об иудаизме, где белый цвет – цвет духовной чистоты. Те же символы свойственны каббале – вершина радости, очищение. В древности у американских индейцев белый цвет означал добрую волю, мир, сотрудничество.

Эпоха Просвещения в Европе лишила цветовой символ теологической окраски, но не метафизической. В этот период активно формируются новые направления цветового символизма (И. Ньютон «Лекции по оптике», Луи Бертран Кастелем «цветовой орган», Гетте «Учение о цвете»), создаются разнообразные абстрактные цветовые системы. Цвет сопоставляется с физическими явлениями и процессами, физиологическими ощущениями, нравственными категориями и т.д. Немецкий ученый И. Цан (17 в.) исходя из теории соответствий, объявил о взаимосвязи цвета со всеми явлениями и категориями в природе, считал, что цвет способен выразить весь мир [2]. Великий поэт Гете создал теорию «Чувственно-нравственное действие цветов», в ней он сопоставляет цвета и психологические состояния человека, а впечатление, вызываемое цветом, определяется самой его природой, но не его предметными ассоциациями. Поэт подробно описывает изменения в «душевном состоянии», которые происходят при продолжительном воздействии цвета на человека, так же он отмечает межкультурные различия в цветовой символике и ее психологическом воздействии.

До середины XIX столетия существовало множество различных теорий о цвете, например по Ньютону белый цвет – это соединение всех спектральных цветов, в противовес практический опыт художников давал соединение пигментов разных

цветов в результате темно-серый цвет. Крупнейший немецкий ученый в 1852 г. Герман Людвиг Фердинанд Гельмгольц пришел к понятиям «аддитивное» и «субтрактивное» смешение цветов, белый свет оказалось возможным получить за счет смешения двух световых потоков: пары желтый – синий или пары красный – зеленый.

20 век унаследовал символику Нового времени. Белый цвет продолжает восприниматься как чистый свет, мир, радость, детство, ум, разум, в дополнение приобретает символические значения общественно-политических движений и явлений и процессов («белое движение»). В современной Европе белый цвет символизируется с миром, юностью, возрождением и пробуждением, тишиной, надеждой, вечностью, в Америке добавляется понятие «белые воротнички», как символ уверенности в себе, строгости и карьеры. Мистический оттенок белый принимает в обозначении призраков, как нечто прозрачное и обратное тени. На Востоке остается настороженное отношение к белому цвету, прослеживаются древние ассоциации с печалью, расставанием, ожиданием, смертью.

Сегодня при изучении белого цвета помимо исторических фактов символики, учитываются физические свойства белого (спектр электромагнитного излучения равномерной мощности по всем длинам волн в видимой части), физиологические, гендерные аспекты белого цвета, семантика и психология и т.д.

Рассмотрим подробнее развитие и трансформацию значений белого цвета на примере России. В русской культуре особое почетное место занимает белый цвет. Белбог (в славянском пантеоне) являлся олицетворением всех светлых энергий и сил, его символ белый цвет. С точки зрения этимологии (В.Н. Топоров), в старославянском белое берет начало из концепта «святость» – это увековечилось в старославянском фразеологизме «свят – свет». Интересное значение имеет оборот «белый свет» в значении «мир» (увидеть белый свет, посмотреть на белый свет, пойти по белу свету). Здесь белый цвет рассматривается как тотальная свобода, отсутствие каких-либо ограничений, препятствий, присутствия могущества и возможностей решения проблем, новая жизнь. В обозначении дневного времени, белый выступает как символ труда и благих дел, обобщая, на Руси белый – это всегда чистота помыслов и намерений и деяний. Славяне тщательно подбирали цвета в повседневной жизни, символика имела наиважнейшее значение. Почитание белого цвета просматривается в фольклоре, сказаниях, заговорах и т.д. Цвет молока, яиц как символов плодородия передается и белому. Идентичность качествам первоцвета связывается с использованием белого в различных ритуалах и инициациях свадьбах и похоронах. Белая рубаха, использовалась славянами в религиозно-обрядовых целях, например, одевалась перед битвой под кольчугу или без оной, просто на чистое тело.

Неразрывна связь идеи святости и белого цвета во всей русской культуре. Сияние белого цвета (белизна) – это солнце, воздух, прозрачность, чистота, невинность, непорочность, а также священность, спасение, духовная власть. Красноречивым примером могут послужить такие устоявшиеся связки «Палаты белокаменные», подразумевается чистое, светлое, надежное жилище или место священной власти; «белая береза» – священное дерево, «бел шатер» – старославянское войско.

Климатические условия проживания народов всегда привносили дополнительные значения и характеристики в представления людей, отражались в символах. В России белый цвет неизменно ассоциируется с холодным временем года – это зима. В данном контексте цвет связывался с понятиями бестелесность, бесформенность, пустота, выцветание, отрешение, тишина, бескрайность, забвение, покой. Следует заметить, белый цвет у народов Севера обозначает добро, удачу, чистоту и благополучие. В эвенской культуре символ чистоты, благородства и добрых сил – это белый священный белые нарядные одежды – унты из белых оленьих камусов, шуба из белой оленьей шкуры.

XX век даровал белому цвету одно из доминирующих значений в общественно-политической жизни общества, обозначая приверженцев монархии. В русской культуре XX века появляется бесчисленное количество художественных произведений, где используется символика белого цвета (А. Ахматовой – «Белое стихотворение», «Белые ночи», «Белая гвардия» Булгакова, «Белый пароход» Айтматова и пр.). Примером массовой культуры является фильм «Белое солнце пустыни» и пр. Обилие белого цвета в литературе данного периода, создает определенный сдвиг в развитии всей культуры.

Масштабы распространения символизма в культуре поражают воображение. Белый в своем значении прозрачности и бесцветности (отсутствие цвета при синтезе всех цветов) символизирует снег, тень, туман, луна, лебедь, река и свет. А также трактуется в абстрактно – философских понятиях как пустота, нирвана, непостижимость бытия. Живопись XX века достигает больших высот в «обожании» белого цвета, она возобновляет, создает заново свои мифологические аспекты цвета. Немаловажно упомянуть в данном аспекте субъективный символизм белого цвета Кандинского – это символ нового рождения, великое безмолвие, символ мира без красок и материальных свойств и субстанций. Психическое воздействие, по Кандинскому, рождает «вибрацию души», где белый цвет отражает потоки чистой радости и непорочной чистоты. Апофеозом торжества белого выступает работа Малевича на «Белом квадрате», где изображен белый квадрат на белом фоне, картина имеет двойственные интерпретации, одна из них как символ страха и бессмысленности существования. Сам мастер считал, что ему удалось выйти за пределы цветовых ограничений, выйти в белизну, в бесконечность, навстречу вольной белой белизне. Супрематисты пошли весьма далеко в рассмотрении символа белого как символа многомерного пространства, медитативного транса небытия. Символ белого - белая чистота, белое сознание, белое возбуждение, что есть часть созерцательного состояния.

Весьма интересен разобранный Н. Серовым вопрос гендерной принадлежности белого цвета. Несмотря на то, что можно найти подтверждения принадлежности белого цвета двум полам, чаще встречаются именно женственную семантику белого цвета для обычных условий существования. Богиня любви в индуизме или Бела Тара – мать всех будущих Будд. Материнскую ипостась любви принято обозначать через белый цвет (белизна грудного молока). Традиция сохранения прошлого выражается женщины – хранительницы. «В хроматической модели интеллекта белый цвет сублимирует функции общемирового – Материнского сознания. Белый цвет в хроматической модели времен характеризует прошлое – память человечества, которой оно почему-то все больше пренебрегает» [4].

Наука внесла свои коррективы, зачастую подтверждая некоторые сложившиеся суждения и понятия. Так в психологии свойства белого – ослепляющий, светлый, блестящий, легкий, холодный. Психологи считают белый цвет не создающим определенного эффекта, своего рода *tabbula rasa* (чистая доска), не обладающий тонизирующим или релаксирующим свойством. Белый цвет в психологии символизирует чистоту, незапятнанность, невинность, добродетель, радость. Он ассоциируется с дневным светом, а также с плодородной силой, которая воплощена в молоке и яйце. С белизны связано представление о чем-то явном в жизни, общепринятым, законным, истинным. Белый цвет психологически «гасит» раздражение. Люшер описал его как излучение, подтверждение, ослепительность, чистота невинность, святость. Однако, белый может указывать на кризис, требующий принятия четкого решения (белый – бегство, освобождение от препятствий, открытость к новым возможностям, новое начинание).

Приближаясь ко времени появления науки о психологии цвета, хочется отметить, что значение белого остается в рамках понятийных суждений мира (примирения) и чистоты (невинности). Если попытаться описать в символах цвета и света благой, дружелюбный мир и добродетельного человека в нем – это белый свет (мир) и светлые помыслы. Важные свойства человека как сознательное исполнение долга, всеобщая память и сплоченность продолжают отождествляться символически с белым цветом по сей день.

Сложение всех цветов спектра дает белый цвет, свет и цвет нельзя разделить в природе. Говоря о влиянии белого цвета, можно сделать условный знак равенства с влиянием всех цветов спектра. Солнечный свет необходим для жизни и развития, бесспорно для правильного развития детей необходимо грамотное дневное освещение в учебных помещениях. Экспериментально установлено, что в классах с грамотным естественным освещением дети лучше учатся. Хорошее освещение является профилактикой близорукости, стимулирует иммунную систему, помогает бороться с инфекциями, препятствует развитию патогенной среды (плесень, грибок). Нильс Рюберг Финсен в 1903 г разработал технологии фототерапии – это лечение светом. Следует обратить особое внимание на степень освещенности в кабинетах детских учреждений. Приглушенный и рассеянный свет частое явление обоснованное климатическими и погодными явлениями, все же важно максимально использовать возможности дневного естественного освещения для помещений. Для искусственного освещения необходимо обращать внимание на коэффициент (он же индекс) цветопередачи источника света. Промышленные неоновые или некоторые энергосберегающие лампы имеют коэффициент 5-6, что позволяет воспроизводить только половину цветов. Свет у них тусклый, создающий ощущение дискомфорта. Желательно ориентироваться на коэффициент от 8 до 10. Цвет искусственного освещения различен, например лампы накаливания дают желтый.

В цветотерапии белый свет по исследованиям российских ученых дает хорошие результаты при лечении депрессивных расстройств и астенических синдромов. Учитель феншуй рекомендует использовать белый цвет в местах связанных с чистотой.

Психология белого цвета в интерьере по всем кодам и значениям, включая символические, означает спокойствие и одухотворенность. Однако следует умеренно использовать белый цвет в детских учреждениях, помимо чисто практического фактора быстрого загрязнения белых поверхностей, есть другая негативная сторона в восприятии белого – это одиночество и духовная пустота. Избыток белого вызывает у человека чувство собственной неполноценности, поэтому не рекомендуется использовать исключительно белый цвет в помещениях, где дети проводят много времени. Белый цвет усиливает влияние близлежащих цветов, в этом его преимущества функционального использования. Желательно, чтобы соседствующие цвета не были слишком светлыми, они должны быть достаточно насыщенные. Наиболее выгодным решением покраска одной стены, противоположной окнам, в белый цвет, а оставшиеся стены покрасить в цвет, несущий наиболее необходимое психологическое воздействие на учащихся. Следует заметить, что цвет оказывает различное влияния на возрастные группы и это всегда необходимо учитывать. Чтобы зрительно увеличить помещение – белый превосходит, для увеличения света в помещении разумно покрасить стену напротив окна белой краской, свет будет отражаться. А для увеличения высоты потолков – использовать матовый белый. Белое окружение всегда уместно в местах ассоциируемых с чистотой. Во внешнем виде сооружения логичнее использовать белый цвет в покраске в местах с жарким климатом. Новые технологии позволили использовать белые покрытия на крышах зданий. Это по данным американских ученых снижает необходимость в кондиционерах на 23%.

Для развития творческих способностей детей, и их приобщения к коллективному творчеству и созданию специальных проектов, ощущения причастности детей к созданию среды в учебном учреждении, убедительно подойдет концепция *tabbula rasa* (чистая доска). Белая стена как белый холст изумительная возможность для создания художественных проектов (росписи, мозаики, граффити и т.д.). Одно из значительных изменений в интерьерах учебных учреждений привнесено общей тенденцией цифрового обучения, в связи кабинеты оборудуются экранами и большими настенными мониторами. В данном случае экран выступает в качестве «цифровой картины», где картина мобильна и подвержена постоянной цветовой трансформации. Наиболее рациональным является использование белого фона стен или окружения в виде условной белой рамы для размещения экранов, что позволит избежать еще большего цветового перенасыщения и возбуждения.

Выводы. Исследовав развитие белого цвета (по сути - света) можно с уверенностью заключить, что белый неизменно остается лидером в использовании и применении во всех сферах жизни, белый является насыщенным, насыщенным и незаменимым. Грамотное, рациональное и умеренное использование белого цвета в детских учреждениях непременно принесет благотворное влияние на всех участников образовательного процесса, способствует созданию комфортной среды. Белый цвет актуален в современной образовательной среде.

Литература:

1. Базыма, Б.А. Психология цвета: теория и практика / Б.А. Базыма. – Санкт-Петербург: Издательство Речь, 2007. – 203 с.
2. Гете, И.В. Трактат о цвете. Избранные сочинения по естествознанию / И.В.Гёте. – Москва: 1957 – 553 с.
3. Косс, Ж.-Г. Цвет четвертое измерение / Ж.Г. Косс. – Москва: Синдбад, 2018. – 240 с.
4. Люшер, М. Цвет вашего характера / М. Люшер. – Москва: Вече, 1997. – 236 с.
5. Оствальд, Вильгельм Фридрих. Искусство цвета. Цветоведение: теория цветового пространства / В.Ф. Оствальд. – Москва: Огиз, издательство АСТ, 2021. – 400 с.

Педагогика

УДК 372.878

аспирант кафедры музыкального образования и воспитания Лу Вэньчжу

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

ЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХЭ ЛЮТИНА

Аннотация. Хэ Лютин – знаменитый китайский композитор прошлого столетия. Кроме этого он являлся музыкальным педагогом и теоретиком. Композитор создал значительное количество выдающихся музыкальных произведений. В своей художественной практике он исследовал возможности объединения западных музыкальных форм и китайских национальных мелодий. Это мастерски представлено в трех произведениях для фортепиано. Речь идет о таких сочинениях как «Пастушок, играющий на дудочке», «Вечеринка», «Колыбельная». В данной статье автор анализирует и исследует репрезентацию этнических черт в фортепианных произведениях китайского композитора. Рассматриваются национальные факторы в мелодии и гармонии вплоть до проявления национальных элементов в фактуре. В исследовании обосновано выделение характерных национальных черт фортепианного творчества Хэ Лютина. К таковым автор статьи относит разнообразное использование традиционных приёмов национальной музыки. Речь идет в первую очередь о варьировании и круговом возврате темы в конце произведения. Далее в статье говорится об имитации звучания национальных инструментов и использовании синтетической модальности. С точки зрения полифонического письма произведения Хэ Лютина воплощают особенности европейской полифонической техники и китайского мелодического мышления. С другой

стороны в его фортепианных произведениях как никогда ярко подчеркивается китайская музыкальная этническая особенность. Уникальный стилистический сплав творчества композитора является ярким образцом современной китайской фортепианной музыки и заслуживает изучения.

Ключевые слова: Хэ Лютин, фортепианные произведения, этнические особенности, национальный музыкальный стиль, национальное музыкальное мышление, пентатоника, образование.

Annotation. He Liuting is a famous Chinese composer of the last century. In addition, he was a music teacher and a theorist. The composer has created a significant number of outstanding musical works. In his artistic practice, he explored the possibilities of combining Western musical forms and Chinese national melodies. This is masterfully presented in three works for piano. We are talking about such compositions as "A shepherd boy playing a pipe", "Party", "Lullaby". In this article, the author analyzes and explores the representation of ethnic traits in the piano works of the Chinese composer. National factors in melody and harmony are considered up to the manifestation of national elements in the texture. The study substantiates the identification of characteristic national features of He Lutin's piano creativity. Among these, the author of the article refers to the diverse use of traditional techniques of national music. It is primarily about the variation and circular return of the theme at the end of the work. Next, about the imitation of the sound of national instruments and the use of synthetic modality. From the point of view of polyphonic writing, He Lutin's works embody the features of European polyphonic technique and Chinese melodic thinking. On the other hand, in his piano works, the Chinese musical ethnic peculiarity is more vividly emphasized than ever. The unique stylistic fusion of the composer's creativity is a striking example of modern Chinese piano music and deserves to be studied.

Key words: He Lutin, piano works, ethnic characteristics, national musical style, national musical thinking, pentatonics, education.

Введение. Хэ Лютин (20 июля 1903 – 27 апреля 1999) – знаменитый китайский композитор, музыкальный педагог и теоретик музыки. В своей художественной практике он сочетает традиционные западные музыкальные формы и самобытные черты китайской национальной музыки. Он был одним из первых композиторов, кто написал множество выдающихся произведений, значимых для китайской культуры: три кантаты, двадцать четыре произведения для хора, почти сто песен, шесть фортепианных пьес, шесть оркестровых пьес, создал музыку более чем к десяти кинофильмам, несколько инструментальных соло, а также выступил автором «Антологии музыкальных эссе Хэ Лютина». В настоящее время исследования творчества Хэ Лютина в основном сосредоточены на его жизненном пути и анализе мелодики некоторых произведений.

В статье решается задача анализа этнических черт в фортепианных произведениях китайского композитора. Рассматривается его творческая деятельность и достижения.

Теоретической базой исследования стали работы Сунь Минчжу, Тонг Даоцинъ, Сунь Цюаньвэй, Чао Чжиной, Ван Юхэ, Хэ Лютин, Фу Бенцин.

Изложение основного материала статьи. Хэ Лютин являлся уроженцем округа Шаоян, Хунань. После окончания средней школы работал учителем музыки и искусства в местной начальной школе. Весной 1923 года учился музыке, гармонии, фортепиано и игре на скрипке у Цю Вансяна и Чэнь Сяокуна. В 1931 году Хэ Лютин учился музыке у Хуан Цзыцзю в Шанхайском национальном музыкальном колледже. В 1934 году, когда известный европейский композитор и пианист русского происхождения Александр Черепнин приехал в Китай, чтобы провести конкурс китайской фортепианной музыки, Хэ Лютин получил первую премию за фортепианную пьесу «Пастушок, играющий на дудочке» и вторую почетную премию за пьесу «Колыбельная».

После окончания обучения Хэ Лютин работал в киноиндустрии и написал саундтреки таких фильмов, как «Весна», «Песня четырёх сезонов», «Девушка песни Тяньи». Песни Хэ Лютина из фильмов широко исполнялись и стали популярными, являясь признанными шедеврами китайской музыки, коими они остаются и в настоящее время. В июне 1938 года отправился в Ухань и участвовал в работе китайской киностудии при Третьем отделе Политического отдела Военной комиссии. После потери Уханя Хэ Лютин уехал в Чунцин и работал в музыкальной группе Центрального радио и телевидения. В то же время служил учителем музыки в школе Юкай. Хэ Лютин написал «Войну сопротивления», «Иди на поле битвы», «Братцы, держаться за руки», «Защитите свой родной город», «Дети Китая», «Победный марш», «Верните мои реки и горы» и другие песни, полные энтузиазма, призывая к борьбе, воодушевляя народ страны в сражении с агрессором – Японией.

Он приехал в Яньань в 1943 году, чтобы преподавать в Художественной академии Лу Синя. Там он сформировал Центральный оркестр и сочинил большое количество вокально-инструментальных произведений, таких как «Партизанская песня», «На реке Цзялин», «Защита Родины», «На поле боя», «Гала», «Сенджидама», «Новый демократический марш».

В 1966 г. во время «культурной революции» композитор подвергся репрессиям («трудовому перевоспитанию»). В 1979 г. на IV-м съезде Всекитайских ассоциаций деятелей литературы и искусства он был реабилитирован. В ноябре того же года Хэ Лютин вновь был избран заместителем председателя Союза китайских музыкальных деятелей. После освобождения из заключения композитор последовательно занимал должности декана Шанхайской музыкальной консерватории и председателя Китайской музыкальной ассоциации. Продолжая сочинять музыку, он также написал более 100 эссе, которые касались многих аспектов современной музыки и до сих пор играют направляющую роль в развитии теории китайской музыки.

Хэ Лютин отмечает, что в процессе развития китайская музыка неотделима от влияния восточной и западной музыкальных культур. Именно в таком широком культурном контексте китайские композиторы проявляют свои таланты и способствуют развитию национальной музыкальной культуры. Фортепианные произведения Хэ Лютина – яркий пример такого творчества. Слияние западных музыкальных форм, а также выразительных, сонористических и фактурных особенностей с этническими традициями китайской культуры в музыке Хэ Лютина дает возможность расширить образную, ладовую и метроритмическую сферы фортепианного творчества и создать оригинальные произведения.

В данной статье нами анализируются три ранние фортепианные пьесы, «Пастушок, играющий на дудочке» (《牧童短笛》), «Вечеринка» (《晚会》) и «Колыбельная» (《摇篮曲》), исходя из трёх аспектов: мелодии, гармонии и полифонии.

Мелодии Хэ Лютина основаны на привычных мелодических решениях традиционной китайской музыки. «Его мелодия основана на интонациях народной музыки и естественно генетически связана с народной музыкой» [2]. В частности, в пьесе «Пастушок, играющий на дудочке» автор демонстрирует синтез музыкальных традиций китайского музыкального фольклора и современных композиторских приемов. В изложении мелодии применяется квадратная структура. Повторность помогает продлить экспонирование образа и, тем самым, продлевается экспозиционность, показ превалирует над развитием. В свою очередь здесь можно видеть отражение идей восточной философии, проявляющейся в любовании объектом. Хэ Лютин использует приемы организации структуры западноевропейской музыки, сочетая их с композиционными техниками китайской национальной музыки. Пьеса «Пастушок, играющий на дудочке» представляет собой сложную трёхчастную

структуру, обогащённую полифоническими приёмами развития. Элементы полифонии направлены на усиление образно-художественного эффекта гибкости, текучести, импровизационности, присущие китайским народным наигрышам.

Пьеса «Пастушок, играющий на дудочке» создана композитором в трехчастной репризной форме А-В-А'. Мелодия первой части воспроизводит чистый звук флейты мальчика-пастуха, разносящегося эхом по зеленым полям. Вторая часть представляет народную танцевальную мелодию, которая контрастирует с предшествующим материалом, заставляя слушателей представлять образы спокойной и счастливой жизни, наполненной житейскими заботами и радостями. Тема третьей части основана на имитациях приемов игры на флейте, что возвращает нас к исходной образности. Использование трехчастной репризной композиции характерно для китайской народной песни. Имитация на фортепиано приемов игры, соответствующих «звучанию флейты», является примером «...европейских полифонических приемов в китайских работах» [3]. При этом сохраняется аутентичная интонационная основа китайской народной музыки, ее неповторимую квартовую структура.

Гармония пьесы «Пастушок, играющий на дудочке» имеет характеристики цзяннаньской музыки. Структура мелодии схожа с «квадратностью» в народной музыке, обладающей антифонными характеристиками – ответа и повторения, что делает главный образ живым, ярким и красочным.

В мелодическом решении «Колыбельной» Хэ Лютин также использует композиционную технику национальной музыки в сочетании с западными приёмами развития. Всё произведение опирается на развитии начальной мелодии, которая постоянно повторяется в произведении, раскрываясь все новыми гранями, создавая настроение лирической безмятежности.

В фортепианной пьесе «Вечеринка» Хэ Лютин воспроизводит на фортепиано эффекты звучания национального инструментального ансамбля. В музыке пьесы автор воссоздаёт характерный ритм народных гонгов и других ударных инструментов, в значительной степени передавая праздничную атмосферу, отражающую живую сцену празднующих победу людей. Этот художественный эффект усиливается в последующем вариационном развитии.

Отдельно отметим, что в фортепианных произведениях композитор опирается на достижения Хуан Цзи и Чжао Юаньэрэня в исследовании национальной гармонии. Он обобщает их в рамках мажорно-минорной системы. В то же время Хэ Лютин использует тонкую, изысканную гармоническую обработку, чтобы избежать противоречия между функциональной структурой мажорного и минорного лада и стилем национальной музыки. Именно так Хэ Лютин формирует свой собственный простой, ясный стиль гармонии – с элегантно и строгим нормативным звучанием европейской классической гармонии, раскрашенной характерным национальным колоритом.

При гармонизации национальных мелодий необходимо учитывать пентатонную ладовую структуру. В песне «Вечеринка» чтобы нивелировать функциональные связи гармонии, Хэ Лютин применяет непрерывные параллели, усиливающие красочность, а не функциональные связи аккордов.

Китайская традиционная музыка сформирована уникальным, совершенно нехарактерным для западной культуры пониманием тона как такового. Китайская традиционная музыка основывается на пентатонных и гептатонных ладах, при этом пентатоника в китайской музыке представлена звукорядом, структура которого может быть использована от различной высоты звуков лада.

В середине пьесы «Пастушок, играющий на дудочке» Хэ Лютин развитие мелодии замедляется, а гармонический тип изложения сочетается с плавным развитием основной темы.

Хэ Лютин использует объединение ладов по горизонтали в контексте техники интегрированной модальности, объединяя в произведении несколько пентатонных структур. В «Колыбельной» Лютин также использовал этот метод композиции. В создании оригинальной мелодии произведения композитор опирается на пентатонику, усиливая колористические свойства темы.

В основе пьесы «Колыбельная» пентатоника составляет гармонический фундамент произведения. Композитор предпочитает полимелодическую фактуру, характерную для исполнения ансамбля традиционных китайских щипковых инструментов. Арпеджированные аккорды и бас делают звукообразительную инструментальную интонацию более объемной и богатой.

Третья часть воспроизводит тот же период, что и предыдущая, создавая многомерную объемную стереофоническую фактуру. Поскольку пятитонная ладовая структура, характерна для китайской этнической музыки, композитор сочетает несколько пентатонных ладов в произведении.

Ван Юхэ отмечает, что Хэ Лютин «хорош в свободном развитии простого, броского полифонического плетения в своих произведениях. Все виды контрапункта он сделал, опираясь на пентатонику. Воплощая специфику и дух европейской полифонии, он также реализует китайское мелодическое мышление, успешно демонстрируя значительный потенциал западных контрапунктных техник в сочетании с нашей национальной музыкальной лексикой» [1, С. 29].

В полифоническом письме используется вокальная связь с произведением «Ты прост, ты прост, я сложен». «Пастушок, играющий на дудочке» является знаковым произведением современной фортепианной музыки с точки зрения полифонии китайского стиля. Основой пьесы является двухчастная полифония свободного стиля, а пентатонный лад в мелодии обрабатывается во множестве форм свободного контрапункта. Мелодия двух частей проникнута интонациями китайских народных песен. В пьесе «Ты прост, ты прост, я сложен», музыка двух частей дополняет друг друга. Хэ Лютин изящно сочетает западноевропейскую контрастную полифонию с китайской народной полифонией. При этом, когда в верхнем голосе происходит прерывание развития или пауза, нижний голос «подхватывает» концовку верхнего голоса, так же, как и «рыба кусает свой хвост» в традиционной музыке Цзяннань. Особенно примечательно, что предложения мелодия в национальном стиле не только воплощает логику развития, но и случайный поток, льющийся естественно, привольно и свободно.

Сочинения фортепианной музыки Хэ Лютина приходится на период Китайской социальной революции. Он пережил «Движение четвертого мая» в первые годы и некоторые новые литературные тенденции оказали на него глубокое влияние. Изменения китайской музыки после 4 мая также глубоко повлияли на него. И он в этом не был одинок. В то время первое поколение композиторов в лице Сяо Юймэя, Чжао Юаньэрэня, Ли Цзиньхуэя, Лю Тяньхуа и Хуан Цзи в разной степени исследовали пути китайско-западноевропейских влияний. Среди них наиболее очевидным является достижение Хуан Цзи. Будучи учеником Хуан Цзи, Хэ Лютин поддержал творческий стиль Хуан Цзи, для которого характерно внимание к структуре, форме и технике, однако у Хэ Лютина необычайно ярко проявляются национальный стиль, народная атмосфера и выражение простых и оптимистичных чувств трудящихся, нехарактерные для Хуан Цзи.

Выводы. В своём фортепианном творчестве Хэ Лютин не имитировал западную музыку стереотипно. Вместо этого он воспринял множество ценных западных музыкальных теорий в качестве ориентира для построения новой китайской музыки. Мы можем выделить характерные национальные черты фортепианного творчества Хэ Лютина:

В мелодии используются традиционные композиционные приёмы национальной музыки, такие как квадратная структура, варьирование, возврат темы в конце произведения и имитация звучания национальных инструментальных ансамблей, обычно используемых в традиционной музыке.

Для гармонии произведений характерны не только простота, элегантность и строгость европейских классических конструкций, но возникающий национальный колорит, как результат применения параллельных пентатонных структур – использование модальных структур пентатонической природы или пентатоники в полимелодическом развитии.

С точки зрения полифонического письма, произведения Хэ Лютина воплощают как особенности, так и дух европейской полифонической техники. При этом характерны замкнутые трехчастные репризные структуры, обеспечивающие превалирование показа над развитием. Тем самым отражается эстетика китайской философии, обусловленная созерцанием и «погружением» в объект. Хэ Лютин однажды сказал: «Мы не должны забывать слова о том, что великий художник должен быть сыном традиции и предателем традиции. Вот глубокая правда. Любимый художник должен учиться на традиции, а без нее творить нельзя. И ты должен вырваться из традиционной установленной нормы, только так становится возможным создание собственного искусства» [4, С. 48].

Для современной китайской фортепианной музыки слова Хэ Лютина крайне важны. Китайская фортепианная музыка начала развиваться сравнительно поздно. Для того, чтобы в полной мере продемонстрировать уникальную музыкальную культуру китайского народа в образовании и культуре, следует создавать произведения на основе наследования традиций мировой музыкальной культуры, учитывая суть и основу китайской народной музыки. Именно это подготовит необходимые предпосылки для создания китайских фортепианных произведений, которые войдут в сокровищницу мировой музыки, чтобы очарование китайской национальной музыки было понято большим количеством людей.

Литература:

1. Ван Юхэ. Современная музыкальная история Китая. – Пекин: Народная музыкальная пресса, 2002. – С. 158.
2. Сунь Минчжу. Исследование фортепианного искусства (Китай). Анализ и исполнение китайских фортепианных произведений / Сунь Минчжу, Тонг Даоцинъ. – Пекин: Народная музыкальная пресса, 2003. – С. 397.
3. Сунь Цюаньвэй. Всемирно известная фортепианная музыка / Сунь Цюаньвэй, Чао Чжиюй. – Шанхай: Tahai Music Press, 2002. – С. 256.
4. Хэ Лютин. Избранные произведения Хэ Лютина / Хэ Лютин, Фу Бенцин. – Чанша, 2009. – С. 258.

Педагогика

УДК 37.013.75

магистрант Максимова Елизавета Григорьевна

ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево),

Муниципальное общеобразовательное учреждение

Ликино-Дулёвская средняя общеобразовательная школа №5 (г. Орехово-Зуево);

кандидат физико-математических наук, доцент Панчищина Валентина Алексеевна

ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности современного контроля в ходе уроков математики. Отражены подходы к контролю знаний в современной школе. Основным путем для успешного развития ребенка в процессе обучения является психологический комфорт учащегося. В современном мире образование играет ключевую роль при определении роли человека в социуме. Многообразие различных методов и форм контроля дает учителю возможность выбора. Оно способствует созданию образовательного маршрута в зависимости от индивидуальных особенностей класса. Контроль имеет разносторонние функции. Выполняя требования контроля, можно добиться эффективного результата от процессов передачи знаний и их получения. Исследована необходимость внедрения в урок элементов индивидуальной работы. Отмечена особенность, при которой преподаватель занимает все меньшую роль, становится наставником и проводником в мире обучения.

Ключевые слова: школа, контроль, традиционный контроль, математика, образование, экзамен, учитель.

Annotation. The article discusses the features of modern control during math lessons. The approaches to knowledge control in a modern school are reflected. The main way for the successful development of a child in the learning process is the psychological comfort of the student. In the modern world, education plays a key role in determining the role of a person in society. The variety of different methods and forms of control gives the teacher the opportunity to choose. It contributes to the creation of an educational route depending on the individual characteristics of the class. The control has versatile functions. By fulfilling the control requirements, it is possible to achieve an effective result from the processes of knowledge transfer and their acquisition. The necessity of introducing elements of individual work into the lesson is investigated. A feature is noted in which the teacher occupies an increasingly smaller role, becomes a mentor and guide in the world of learning.

Key words: school, control, traditional control, mathematics, education, exam, teacher.

Введение. Каждому учащемуся школы с юных лет знакомы контрольные работы, тесты, проверочные работы, а также активно набирающие сегодня популярность ВПР, готовящие к основному рубежу – сдаче выпускных экзаменов в форме ОГЭ и ЕГЭ. В настоящее время сдача школьных экзаменов в форме единого государственного экзамена уже не вызывает сомнений и различного рода дискуссий, а стала нормой жизненных событий выпускника школы. Вместе с этим, современная практическая психология отмечает усиление проблемы тревожности учеников в период подготовки к прохождению экзаменационных испытаний. В начале XXI века и в зарубежной, и в отечественной психологии накопился обширный экспериментальный материал, демонстрирующий так называемый стрессогенный «экзаменационный эффект», выражающийся в стойком и значительном негативном влиянии ситуации экзамена на функциональное состояние физиологических систем организма и психики ребенка.

Многие взрослые, вспоминая свои переживания на экзамене, говорят: «Все учил, а на экзамене не мог вспомнить». Экзамен даже для хорошо подготовленного человека – всегда испытание сил и умений, знаний и находчивости. С.И. Ожегов в «Толковом словаре» уточняет: «Экзамен – проверочное испытание по какому-то учебному предмету. Тягостное переживание, несчастье». В большинстве случаев, в том числе и ситуации контроля качества знаний, источник стресса – мы сами. Очень часто ученик, обладающий достаточным «багажом знаний», не умеет управлять эмоциями, настраивать себя на ситуацию успеха, психологического равновесия, от которого во многом зависит общий результат.

Ситуация осложняется и выбранной дисциплиной. Математика – царица наук, основной предмет, занимающий лидирующие позиции в планировании учебной нагрузки на учащихся, именно она развивает логику, тренирует внимание, активизирует мыслительные процессы, формирует аналитические навыки, а вместе с тем накладывает особый отпечаток при

контроле знаний учащихся. Многие готовы сказать, что способностей к математике нет, тяжело решить и легко сдать при проверке наличия знаний по темам математического цикла.

Ключевая профессионально-личностная задача педагога – повышение мотивации по отношению к изучению учебной дисциплины у обучающихся. Достижение ее осуществляется посредством различных методов, приемов и технологий. Однако контролирующая деятельность имеет свои особенности и аспекты, при этом приоритетным становится направление развивающего обучения, где выступает главенство развития, задание мотива к саморазвитию, создавая благоприятные условия для развития подростков.

Основным путем для успешного развития ребенка в процессе обучения является психологический комфорт учащегося. Можно бесконечно долго рассуждать о профессионализме, решать тысячи задач, но все будет тщетно, если ребенок не испытывает комфорта при взаимодействии учитель-ученик. Поэтому очевидна необходимость учета психологических особенностей ребенка. Работа в каждом новом классе начинается с определения индивидуальных способов восприятия информации, с выявления доминирующих полушарий, с определения видов памяти.

Изложение основного материала статьи. В современном мире образование играет ключевую роль при определении роли человека в социуме. Охватывая главенствующие позиции социально-профессиональных отраслей, совокупность обучения и воспитания - образование является эффективным каналом социальной мобильности. Качество образования позволяет определять уровень жизни в стране и мире. Поэтому сегодня мы имеем возможность наблюдать стремление социума в укреплении позиций образованных людей на территории всего земного шара. Стремительно развивающиеся тенденции и технологии, дарят возможность современному поколению иметь неограниченные возможности в получении образования, для людей различного материального и социального положения.

Процесс обучения невозможен без проведения контролируемых процедур, направленных на проверку знаний и умений учащихся. Разработкой системы контроля занимаются не только ученые и методические работники, издающие различные пособия и научные статьи, а каждый педагог-предметник современной школы.

Актуальные требования к программам обучения предполагают обязательное наличие контрольно-измерительных материалов, отвечающих различным требованиям современного урока и навыкам преподавателя, осуществляющего контроль.

Контроль – проверка соответствия полученных результатов с заданными целями обучения. Однако функции его не только в проверке уровня и качества знаний и соответствии требованиям образовательного стандарта.

В современной дидактике выделяются следующие функции:

- *Диагностическая* – позволяет педагогу получать достоверную информацию о пробелах в знаниях у обучающихся, отмечать часто совершаемые ошибки, отмечать их характер, помогает подобрать наиболее эффективные методы и средства обучения.

- *Контролирующая* – устанавливает уровень овладения компетенциями, знаниями; уровень качества знаний и их развития у учеников.

- *Обучающая* – способствует усвоению материала через выполнение заданий, решение задач: учащиеся совершенствуют свои умения и навыки, применяя их в новых обстоятельствах.

- *Прогностическая* – позволяет понять уровень усвоения знаний и сформированности компетенций для перехода к новому учебному материалу.

- *Развивающая* – состоит в развитии речи, памяти, внимания, мышления, творческих способностей учащихся, происходящем в процессе выполнения заданий.

- *Ориентирующая* – состоит в выявлении степени изученности темы.

- *Воспитательная* – способствует формированию чувства ответственности, аккуратности; дисциплинирует учащихся.

Учитывая функции контроля, ширину его действия, педагог может моделировать различные формы контроля, сохраняя традиционные нормы и требования, предъявляемые к процедурам контроля.

Рассмотрим традиционные представления контроля и процедур проведения контроля, взяв за основу теоретические источники.

Как считает П.И. Пидкасистый, контроль имеет важную роль на всех ступенях процесса обучения. Однако, особое значение обретает лишь после изучения какого-либо раздела образовательной программы или завершения определенного уровня обучения. Так как особенность проверки результатов обучения состоит в выявлении уровня и качества освоения знаний учащихся, который должен соответствовать государственному образовательному стандарту по данной дисциплине [5].

Методист Шатилова С.Ф. выделяет особые функции контроля (Таблица 1).

Таблица 1

Функция	Особенность
Контрольно-корректирующая	Позволяет выявить степень овладения новым материалом. Осуществляется для отдельных групп учащихся с целью улучшения владения новым материалом.
Контрольно-обобщающая	Направлена на выявление степени владения речевыми навыками и речевыми умениями по определенной части курса обучения.
Контрольно-предупредительная	Направлена на обращение внимания учащихся на их умения и навыки, подлежащие контролю.
Контрольно-стимулирующая	Подразумевает отметку, выставленную в баллах стимулом в процессе обучения.
Контрольно-обучающая	Подразумевает что содержание, приемы и методика обучения носят обучающий характер в обязательном порядке.
Контрольно-диагностическая	Позволяет своевременно обнаружить успешность или безуспешность усвоения материала. В соответствии с диагностикой выстраивается зависимость дальнейшего процесса обучения.
Контрольно-воспитательная и развивающая	Направлена на развитие личности ребенка, совершенствование знаний.

Основываясь на вышеперечисленных функциях, понимаем, что если контролирующие задания содержат в себе и выполняют все вышеперечисленные функции, то контроль может стать высокоэффективным средством проверки знаний учащихся в общеобразовательной школе.

Различая функции контроля, варьируют и его виды; контроль может быть: текущим, тематическим и итоговым [5]. П.И. Пидкасистый приводит следующие виды контроля [5] (Таблица 2):

Таблица 2

Вид контроля	Особенность контроля
Текущий контроль	Состоит в систематической проверке усвоения знаний, умений и навыков на каждом уроке, оценке результатов обучения.
Периодический контроль	Осуществляется после полных разделов программы, периода обучения.
Итоговый контроль	Проводится накануне перевода в следующий класс или смены обучения. Его задача – зафиксировать минимум подготовки, который обеспечивает дальнейшее обучение.

Проанализировав мнения и взгляды, отраженные в литературе, понимаем широту разнообразия методов и форм контроля. Множество ученых и педагогов рассматривают вышеуказанные методы, виды и формы контроля, стремятся применить их, вовлекая учащихся в образовательный процесс, сохраняя традиционные требования.

Широкое распространение получили тестовые формы контроля, являющиеся наиболее доступными, объемными, эффективными и результативными методами педагогического контроля, что подтверждается педагогами и учеными, рассматривающими данный вопрос. Как бы сложно, методически для педагога и психологически для учащегося, не давался контроль, процесс обучения не может существовать без его участия. Что возможно объяснить необходимостью наличия проверки эффективности и результативности в целях надзора за качеством усвоения знаний, для каждого процесса передачи и получения знаний.

Многообразие различных методов и форм контроля дает учителю возможность выбора, в зависимости от индивидуальных особенностей класса. Контроль имеет разносторонние функции, при выполнении которых можно добиться высокоэффективного результата от процессов передачи знаний и их получения.

Вспоминая свои школьные уроки, и вступая на путь педагогической деятельности, следует отметить, что проблема контроля обучающихся для начинающего свой профессиональный путь педагога и опытного преподавателя имеет различные оттенки. Учитывая большое количество часов на подготовку к урокам, молодой специалист чаще отдает предпочтение осуществлению контролируемых мероприятий через традиционные виды: самостоятельные работы, контрольные работы, математические диктанты.

Рассмотрим конспект урока с элементами контроля, где контроль будет представлен в традиционном виде, а также проанализируем результаты в процентном соотношении. Урок математики с традиционной формой контроля проходил в 8 классе ОАНО «Школа «РОСТОК» по теме: «Синус, косинус и тангенс острого угла в прямоугольном треугольнике».

На этапе актуализации знаний многими учителями активно применяется метод – фронтальный опрос. Рассмотрим опрос по теме и проанализируем его результаты:

<p align="center">Опрос для 8 класса по теме «Синус, косинус и тангенс острого угла в прямоугольном треугольнике»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Какие могут быть углы? • Что такое треугольник? • Основные элементы, определяющие треугольник? • Какие бывают треугольники в зависимости от сторон? • Какие бывают треугольники в зависимости от углов? • Чему равна сумма углов треугольника? • Как называются стороны прямоугольного треугольника? • Что такое гипотенуза и катеты? • Какие соотношения между сторонами и углами треугольника вы знаете?

По результатам, проведенного опроса отметим:

- активно участвовали 65% учащихся,
- около 20% не могли дать четкого ответа на вопрос,
- около 50% отвечающих допускали ошибки или не могли сформулировать мысли.

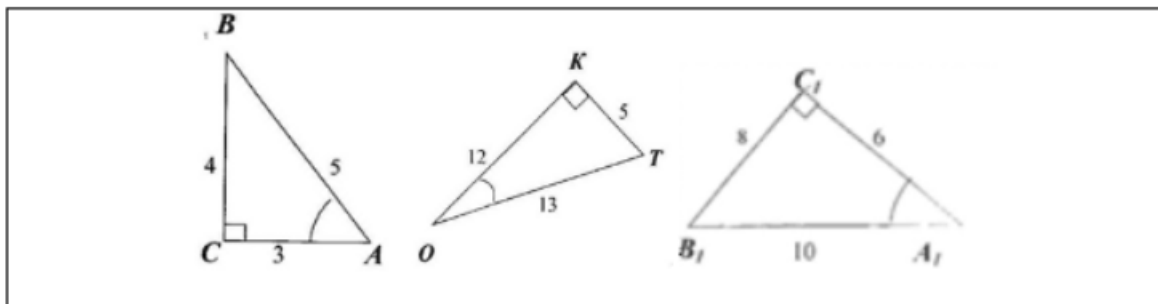
Столь низкие результаты при проведении фронтального опроса могут иметь причины различного характера от низкого процента усвоения материала по теме до психологических особенностей развития и типа темперамента обучающихся. На основании результатов сталкиваемся с возможностью необъективной оценки знаний и отсутствии возможности корректировки методики обучения по предмету.

Конечно, сформировать мнение на основе единственных результатов фронтального опроса ошибочно, необходимо понимать истинные причины и объективно оценить недостаточно высокие результаты обучающихся. Далее урок

продолжает этап знакомства с новым материалом. Высокие результаты при изучении темы урока, дают возможность развития интереса и, как следствие, высокой мотивации обучающихся к изучению тригонометрии, и успешности математического обучения. Конечно, гарантии эти условия не дают, но дарят уверенность!

На этапе усвоения новых знаний задача педагога преподнести материал так, чтобы учащиеся стремились увлечься и задать вопросы для более лучшего усвоения темы. Далее следует этап первичного контроля, рассмотрим фрагмент урока:

• **Учитель:** Ребята, сейчас вы видите перед собой карточки, на которых представлены три треугольника, задача определить основные значения тригонометрических функций:



• **Ученики:** Определяют значение тригонометрических функций для заданных углов прямоугольного треугольника, используя определения синуса, косинуса и тангенса угла, получают ответы:

$\sin A = 0,8$	$\sin O = 5/13$	$\sin A_1 = 0,8$
$\cos A = 0,6$	$\cos O = 12/13$	$\cos A_1 = 0,6$
$\operatorname{tg} A = 4/3$	$\operatorname{tg} O = 5/12$	$\operatorname{tg} A_1 = 8/6 = 4/3$

Проанализируем результаты первичного контроля, проведенного в классической форме самостоятельной работы. Исходя из полученных результатов отметим:

- По результатам первичного контроля лишь 20% учащихся смогли выполнить работу на высокую отметку и за небольшое количество времени;
- из оставшихся 80% в ходе урока пытаются задавать вопросы;
- активно участвовать в обсуждениях и решать задачи около 75%;
- оставшиеся 5% учащихся активного интереса к образовательному процессу не проявляют.

Результаты дают возможность убедиться в необходимости коррекции методики оценивания обучающихся, ведь основная роль педагога сегодня – формирование личности, стремящейся к саморазвитию и самообучению. Поэтому попытаемся исследовать и отразить необходимость внедрения в урок- элемент индивидуальной работы в виде тестов, самостоятельных работ и диктантов. Однако, классический контроль в традиционных вариациях, широко применяемых традиционных контрольных, тестов, проверочных работ, создает рамку, которую сложно преодолеть. Ведь во все времена в школах обучаются дети с различными способностями и умениями, которые могут иметь талант в сферах творческих, а, значит, и привлечь их внимание может именно красочный урок с новыми техниками и технологиями.

Конечно, преподаватель математики чаще других сталкивается с отсутствием интереса, нехваткой часов, непониманием новых тем – факторами, замедляющими процесс обучения и мешающими его результативности. Данная дисциплина содержит в себе много мероприятий контроля различного уровня.

Основная задача современного педагога в образовании и воспитании детей, включает к применению любые методы и средства взаимодействия с ними. Любой профессионал понимает, что каждый обучающийся мыслит и думает по-разному. Та тема, на которую одному хватило урока, станет проблемой для другого.

Поэтому сегодня каждый преподаватель стремится создать из своего урока интересную историю, привлечь внимание детей, добиваясь высокого процента усвоения материала. Индивидуализация и дифференциация в процессе обучения – факторы, способствующие усилению связей со сверстниками и преподавателем, самоконтролю, самодисциплине, самообучению. Ведь сегодня преподаватель занимает все меньшую роль в образовательном процессе, становится наставником и проводником в мире обучения. Поэтому так важно всеми возможными способами привить ребенку любовь к обучению, зажечь желание учиться, и в этом помогает индивидуальное и дифференцированное обучение, такое важное в образовании сегодня.

Выводы. Математическое школьное образование сегодня – совокупность методов, методик и приемов, основанных на грамотном процентном отношении традиционных и инновационных форм и методов обучения, взаимодействия и контроля. А современный педагог в соответствии с эмоциональным, возрастным и умственным развитием должен стремиться к индивидуальному развитию детей, сохраняя их психологическое и физическое здоровье, осуществляя умственное и нравственное развитие, сохранив важные принципы образования и идеи!

Литература:

1. Гуслова, М.Н. Инновационные педагогические технологии: Учебник / М.Н. Гуслова. – М.: Academia, 2018. – 672 с.
2. Лобашев, В.Д. Социально- психологические аспекты контроля знаний / В.Д. Лобашев // Образование в современной школе. – 2006. – №3. – С. 30-39.
3. Маршанова, Г.А. Формы и приемы текущего контроля знаний / Г.А. Маршанова // Химия в школе. – 2008. – №7. – С. 8-14.

4. Шарипов, Ф.В. Методика преподавания в высшей школе. Компетентностный подход. Учебное пособие / Шарипов Фанис Вагизович. – М.: Книжный дом "Университет" (КДУ), 2017. – 927 с.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М. – Педагогика. – 1989.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
чеченской филологии Мамалова Хоузу Эдилсултановна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Плиева Ася Ортелловна

ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
организации правоохранительной деятельности Коркмазов Алим Викторович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0

Аннотация. В ходе анализа научной литературы с целью определения теоретических основ формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов вуза с использованием социальных сервисов Веб 2.0 в статье рассмотрены основные способы использования социальных сервисов Веб 2.0 в обучении иностранным языкам, определена роль и возможности этих сервисов в обучении английскому языку, раскрыта сущность определения «социальные сетевые сервисы Веб 2.0», определены их виды и образовательные функции. Сделан вывод о том, что социальные сервисы Веб 2.0 представляют собой современные инструменты, сетевое программное обеспечение, которое поддерживает групповое взаимодействие людей, выполняющих совместную деятельность, что приводит к приоритетности этих услуг. Использование социальных сервисов Веб 2.0 при обучении английскому языку помогает оптимизировать учебный процесс за счет возможности использования этих сервисов для работы над улучшением всех видов иноязычной деятельности студентов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, коммуникативная компетенция, студент, Веб 2.0, социальные сетевые сервисы.

Annotation. In the course of the analysis of scientific literature in order to determine the theoretical foundations for the formation of intercultural communicative competence of university students using Web 2.0 social services, the article discusses the main ways of using Web 2.0 social services in teaching foreign languages, determines the role and capabilities of these services in teaching English, the essence of the definition of "social network services Web 2.0" is disclosed, their types and educational functions are determined. It is concluded that Web 2.0 social services are modern tools, network software that supports group interaction of people performing joint activities, which leads to the priority of these services. The use of Web 2.0 social services in teaching English helps to optimize the learning process due to the possibility of using these services to improve all types of foreign language activities of students.

Key words: intercultural communicative competence, communicative competence, student, Web 2.0, social networking services.

Введение. Прежде, чем говорить о потенциале социальных сервисов Веб 2.0, необходимо сконцентрировать внимание на определении данного понятия. Следует отметить, что веб два ноль не имеет однозначной трактовки в методической литературе. Есть авторы, которые рассматривают веб два ноль как технологии (Р.П. Мильруд, О.Г. Пронина) ряд авторов относят веб два ноль к интерактивным платформам (А.В. Филатова) большинство авторов под искомым понятием рассматривают социальные сервисы (П.В. Сысоев, Е.Д. Патаракин, А.Л. Брезгин и др.). Важно сказать, что все перечисленные авторы используют в своих работах слова социальные сервисы – технологии платформы как синонимичные и не всегда разводят данные понятия. Во избежание терминологической неупорядоченности мы в своей работе будем придерживаться определения Сысоева Павла Викторовича, который понимает под «веб 2.0. – это социальные сервисы, позволяющие широкому кругу пользователей сети Интернет быть не только пассивными получателями информации, а стать ее создателями и соавторами. Слово социальный считается главным и обозначает отличительную характеристику Веб 2.0 – ресурсы формируются людьми, для людей и иницируют синхронное и асинхронное общение в сети Интернет».

Изложение основного материала статьи. Термин «Веб 2.0» имеет второе название, а именно «социальные сетевые сервисы». В научной работе К.Г. Кречетникова «Социальные сетевые сервисы в образовании» представлен ряд следующих определений: «Социальный сетевой сервис – виртуальная площадка, объединяющая индивидумов в сетевые сообщества с помощью программного обеспечения, компьютеров, объединенных в сеть, и сети документов (Всемирной паутины)» [2, С. 46].

На сегодняшний день существует огромное количество социальных сервисов Веб 2.0. Многие из них (например, P2P Wi-max, MPLS) совершенствуют, ключевым образом, технические характеристики сети. Другие же (например, социальные сети: вики, блоги, подкасты, видеохостинги) могут применяться в образовательном процессе, оказывая на него эффективное воздействие. Так как использование социальных сервисов в процессе обучения это не только лишь «скачивание» информации. Они дают возможность отбирать и корректировать учебный материал, переструктурировать, дополнять, сохранять, применять для выполнения заданий, дискутировать с другими пользователями.

Применение социальных сервисов Веб 2.0 способствует реализации личностно-ориентированного подхода в процессе обучения, обеспечивает индивидуализацию, дифференциацию и учитывает особенности обучающихся. Обучение с помощью социальных сервисов Веб 2.0 дает возможность организовать самостоятельную работу каждого ученика. Так как работа с социальными сервисами предполагает использование компьютера, это также будет способствовать повышению мотивации и интереса к учебе. Помимо этого, компьютер предоставляет возможность полностью избавиться от причин негативного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием учебного материала или проблемы в знаниях.

К достоинствам широкого использования социальных сервисов Веб 2.0 в образовании относятся [6]: интерактивность и непрерывность, неформальность, открытость, гибкость, групповая направленность, взаимовлияние всех участников образовательного процесса, инновационность, метапредметность, толерантность, развитие критического мышления.

Еще одним неоспоримым преимуществом использования социальных сервисов Веб 2.0 на уроках иностранного языка считается расширение пространства иноязычного межкультурного мультимедийного взаимодействия между студентами в

рамках коммуникации на базе Web-сервисов; индивидуальных блогов, а также рецензий на другие работы (Blog, Wiki); в составлении рейтинга, создании и хранении ссылок на web-сервисы (Bobrdobr); опубликование фото, создании фотоколлажей (Flickr), видео (You-Tube, Videoblog), доступа к книгам, учебным материалам (Scribd); обмена сообщениями (Messendger, Skype).

Доминирование в данных социальных сервисах коммуникативного аспекта содействует организации разных обсуждений на иностранном языке с участием зарубежных студентов. Студенты приобретают навыки международного, межкультурного общения. Все это позволяет содействовать формированию дружественных отношений между представителями разных культур. Основывать эффективное сотрудничество со студентами из других стран, изучать их культурные особенности, обычаи и традиции; повышать свои знания области страноведения, создавать мотивацию к самостоятельной работе, развивать творческие способности, повышать интерес к научной работе.

На современном этапе уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся определяется не только способностью к общению на иностранном языке при личном контакте, но и умением общаться с помощью различных сервисов сети Интернет.

Под межкультурной коммуникативной компетенцией понимают комплекс взаимосвязанных межкультурных знаний и умений, а также не только как усвоение информации о культуре страны изучаемого языка, но и как переосмысление родной культуры. Речь идет не только о способности коммуникации с представителями других культур, но и учет особенностей своей культуры и возможности ее переосмысления. При формировании межкультурной компетенции огромную роль играет ситуативность в выборе учебного материала и создание ситуаций общения для его дальнейшего закрепления. Именно в этом, студенту могут помочь различные социальные сервисы Веб 2.0, где в нашем распоряжении имеется ряд инструментов, которые помогают создать аутентичную языковую среду, внедриться в чужую культуру, реализуя принцип функциональности языка.

К таким сервисам, по мнению П.В. Сысоева можно отнести следующие: блог, социальные сети, форум, вики, аудио и видеокасты, и др. [4]. Рассмотрим подробнее особенности использования некоторых социальных сервисов Веб 2.0 в процессе формирования межкультурной компетенции.

Вики (англ. wiki) – веб-сайт, где пользователям предоставляется возможность менять содержание, с помощью опций, предоставляемых самим сайтом. Редактирование текста и добавление объектов в текст производится с использованием вики-разметки. Название данного сервиса заимствовано из гавайского языка («wiki-wiki»), что переводится «быстро» [3, С. 128]

Применение аутентичных материалов при обучении иностранному языку является целесообразным, так как это дает возможность обучающимся получать различную информацию о языке и культуре изучаемого языка, формировать навыки адекватной интерпретации стереотипных ситуаций иноязычного общения. Формирование межкультурной компетенции студентов вуза будет эффективным, если использовать аутентичные материалы, которые имеются в свободном доступе на сервисах вики. Поэтому студентам представляется возможным проанализировать лексические единицы и грамматические конструкции текста, объективно оценить пользу грамматического и лексического материала, обнаружить определенный языковой материал, говорящий о культурных особенностях и национальном характере носителей языка.

Применение такого социального сервиса как вики в обучении иностранным языкам создаёт благоприятные условия для формирования межкультурной компетентности учащихся и отвечает запросам современного образования, а именно уметь грамотно искать информацию о культуре изучаемого языка, оценивать её достоверность, соотносить новую информацию с полученными ранее знаниями, уметь правильно организовать информационный процесс.

Подкастинг (англ. podcasting, от iPod и англ. broadcasting – широкоформатное вещание) – процесс создания и распространения подкастов, т.е. звуковых или видео передач, во всемирной сети. Таким образом, термин «подкастинг» приобрел значение «способ распространения звуковой или видеоинформации в Интернете» [1, С. 50].

Существует два способа использования подкастов в процессе обучения иностранному языку: прослушивание информации и создание собственных подкастов. Использование подкастов в образовательных целях развивает рецептивные аудитивные навыки. С помощью подкастов можно подойти к организации такого вида работы как аудирование совершенно по-новому. При отборе содержания обучения иностранного языка необходимо учитывать тот факт, что в сети Интернет встречаются профессиональные и любительские подкасты. Информативные подкасты способствуют формированию и развитию межкультурной коммуникативной компетенции и основам критического мышления.

На сегодняшний день, данная социальная сеть предоставляет большое количество образовательного контента, специально разработанных в виде подкастов. Используя подкасты для работы с лексическим материалом, где лектор объясняет смысл слова или идиомы и иллюстрирует их примерами использования в речи представителя определенного этнического общества, студент языкового вуза будет стремиться сопоставить словосочетания или идиомы в родном языке с языком изучаемой культуры. При сопоставлении фразеологических единиц различных языков, студент изучает историю возникновения определенных фразеологизмов в своем родном языке, а как мы знаем, фразеологизмы образуются благодаря культурным особенностям, это способствует углубленному пониманию своей родной культуры.

При работе с подкастингом происходит погружение в культурную и социальную атмосферу изучаемого языка, что, несомненно, способствует формированию межкультурной компетенции студентов.

YouTube (от англ. «you» – ты/Вы и «tube» – труба, телевизор) – сервис, предоставляющий услуги видеохостинга. Пользователи могут добавлять, просматривать, комментировать и делиться с друзьями теми или иными видеозаписями [5]. Использование видеоконтента для изучения иностранного языка предоставляет уникальную возможность овладеть языком, а так же проникнуться иноязычной культурой.

Рассмотрим как именно работа с социальным сервисом YouTube, может сформировать межкультурную компетенцию студентов. Видеоконтент особенно полезен для страноведческих исследований, так как студенты видят и слышат, как ведут себя люди в стране изучаемого языка (повседневная жизнь, межличностные отношения, особенности общения, этикета), как ходят в магазин, к врачу, в гости, в кино, театр, музеи.

Одним из главных достоинств художественного фильма является обилие в нём лингвострановедческого материала, который сам по себе является эффективным средством мотивации для изучения иностранного языка и желанием стать участником общения с представителями иного лингвосоциума.

Блоги. В настоящий момент расширяются возможности использования в учебном процессе блогов. Блог (англ. blog, от web log – интернет-журнал событий, интернет-дневник, онлайн-дневник) – это вебсайт, основным содержимым которого являются регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа [4].

Как при работе с вики-технологией, учебными блогами, так и в ходе прослушивания/просматривания подкастов и «youtube» студенты получают большое количество страноведческой информации. Помимо всего прочего, у студента вырабатываются необходимые для межкультурного общения навыки: способность видеть культурные различия, осознавать

необходимость плюрализма в современном мире, способность принимать иные точки зрения, уважение к мнению представителей других лингвосоциумов.

Социальные образовательные сети для изучения иностранных языков постоянно не стоят на месте и постоянно обновляются – совершенствуется их интерфейс, добавляются различные сервисы, дополняется контент, улучшается качество обучающих методик, расширяется круг участников. В профессиональном педагогическом сообществе многих стран всерьез подумывают об интегрировании социальных языковых сетей в учебный процесс для повышения мотивации учащихся к учебе, формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции, без которой невозможно интегрироваться в современное информационное общество.

Основные принципы «образования 2.0» во многом соответствуют основным принципам Веб 2.0, которые послужили основой для названия этого явления. А. Гольдин выделяет три основных принципа:

1. Принцип субъектности. Содержание образования всегда субъективно, то есть создается не создателями программ, а непосредственно самими участниками образовательного процесса, в связи с новой лично-ориентированной парадигмой образования.

2. Принцип избыточности. Насыщение образовательного пространства носителем знаний; неравный возраст студенческого состава; наличие разнообразной литературы; возможность работать со специалистами через Интернет, организовывать тематические и практические занятия (работа с лабораторным оборудованием, с культурными артефактами, реальная производственная деятельность).

3. Принцип сотрудничества. В образовании 2.0 принцип сотрудничества включает следующие компоненты:

а) равенство между преподавателем и студентом; преподаватель больше не является источником информации;

б) наличие определенного статуса для всех участников КЭП, который постоянно меняется. Принято выделять четыре уровня такого состояния: посетитель (гость), клиент, постоянный член обучающей группы, эксперт. В разных группах студент и преподаватель могут иметь разные статусы;

в) замену «оценок» прогнозом собственных итогов обучения в виде портфолио и т.д.

Что касается образования, Веб 2.0 представляет собой качественно новый подход к построению образовательного процесса. Социальные сервисы Веб 2.0 способствуют тому, что студент находится в центре педагогического процесса, который становится более автономным в управлении, а так же более активным в поиске и создании учебных материалов.

Исходя из принятого нами понимания межкультурной коммуникативной компетенции, мы разработали задания, направленные на формирование следующих умений:

– Умения оперировать знаниями, отношениями и навыками в условиях межкультурной коммуникации и взаимодействия в реальном времени;

– Умения устанавливать взаимоотношения, достигая уровня взаимопонимания в контексте диалога культур;

– Умения адаптации: умения предугадывать и интерпретировать поведение представителя другой культуры;

– Умения определять возможные ситуации конфликтов с учетом культурных различий и выходить из ситуаций культурных конфликтов;

– Умения выступать в качестве представителя родной культуры в условиях межкультурного общения;

– Выступать в качестве посредника между двумя культурами;

– Умения выявлять общие и отличительные признаки культур стран родного и изучаемого языка;

– Умения интерпретировать культурные факты, события с позиции собственной системы ценностей, а также с позиции системы ценностей контактирующей культуры;

– Умения строить высказывания, адекватно отражающие культурные ценности изучаемого языка;

– Эмпатические умения восприятия собственных действий с позиций родной шкалы культурных ценностей и восприятия позиций собеседника с точки зрения его (т.е. иноязычной) шкалы культурных ценностей;

– Умение анализировать и оценивать ситуации и поведения представителей иных лингвосоциумов с учетом культурных различий.

Теперь покажем на конкретных примерах возможность формирования данных умений посредством сервисов ВЕБ 2.0:

1 этап: Подготовительный.

Этап предполагает определение преподавателем межкультурных умений и педагогических условий (выбор темы, форма проведения занятий), критериев и показателей для их оценки.

В рамках данного этапа преподаватель актуализирует значимость умений, подлежащих формированию и определяет совместно со студентами необходимые сервисы для работы.

Также в рамках подготовительного этапа преподаватель дает инструкции обучающимся по работе с тем или иным сервисом.

2 этап: Технологический.

Данный этап предполагает активную работу обучающихся. Во время технологического этапа обучающиеся выполняют задания, направленные на превращение учащегося в активного субъекта учебно-познавательной деятельности, психологически и функционально подготовленного в зависимости от своих интересов, способностей, и жизненных планов.

Преподаватель на данном этапе организует подходящую программу и определяет рациональное время, которое контролируется им самим в процессе и по результату деятельности студентов.

Нами был диагностирован уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов через социальные сервисы Веб 2.0 при изучении иностранного языка в университете. Результаты диагностики показали, что использование социальных сервисов Веб 2.0 на уроках иностранного языка повышает эффективность формирования у учащихся иноязычных коммуникативных компетенций.

Диагностические данные продемонстрировали необходимость разработки рекомендаций по организации работы со службами социальных сетей, направленных на развитие у студентов коммуникативных навыков аудирования, чтения, письма и разговорной речи.

Эти рекомендации могут быть использованы в работе преподавателей иностранного языка средних и высших учебных заведений, а также студентов педагогических и языковых вузов.

Дальнейшего изучения заслуживают такие задачи, как внедрение социальных сервисов Веб 2.0 в образовательный процесс или обучение преподавателей иностранных языков специфике работы с этими сервисами.

Выводы. В настоящее время сфера информационных и коммуникационных технологий оказывает влияние на все сферы развития общества, не исключая сферу иноязычного образования. Бурное развитие интернет-технологий позволяет использовать новейшие инструменты обучения иностранному языку, что позволит создать коммуникативную виртуальную социальную среду, направленную на достижение основной цели изучения иностранного языка – формирование коммуникативной иноязычной компетенции.

Среди этих инструментов особое внимание уделяется сервисам социальных сетей Веб 2.0, которые по своим характеристикам являются не только источником учебных материалов, но и инструментом для студенческой деятельности. Несомненно, эти услуги имеют большой образовательный потенциал и могут быть использованы как еще одно эффективное средство поддержки и развития образовательной коммуникативной среды.

Таким образом, социальные сервисы Веб 2.0 представляют собой современные инструменты, сетевое программное обеспечение, которое поддерживает групповое взаимодействие людей, выполняющих совместную деятельность, что приводит к приоритетности этих услуг. Использование социальных сервисов Веб 2.0 при обучении английскому языку помогает оптимизировать учебный процесс за счет возможности использования этих сервисов для работы над улучшением всех видов иноязычной деятельности студентов.

Литература:

1. Ковалева, Т.А. Дидактический потенциал подкастов и методика их использования в дистанционной форме обучения иностранному языку / Т.А. Ковалева // Иностранные языки дистанционном обучении: материалы III Международной науч.-практ. конф. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – Т. 2. – С. 48-55.
2. Оспенникова, Е.В. Модели применения сетевых социальных сервисов в обучении / Е.В. Оспенникова, И.В. Яковлева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 5. – С. 46-51.
3. Сысоев, П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2012 – № 4. – С. 128-137.
4. Сысоев, П.В. Современные учебные Интернетресурсы в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 1-10.
5. Титова, С.В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков. / С.В. Титова, А.В. Филатова. – М.: Изд-во «ИКАР», 2014. – 100 с.
6. Tomalin, B., Stempleski, S. Cultural Awareness / B. Tomalin, S. Stempleski, Oxford: OUP, 1993. – P. 85-88.

Педагогика

УДК 378

директор Мареева Ирина Анатольевна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 5» Предгорного муниципального округа Ставропольского края (станция Суворовская)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на недостаточно исследованном аспекте современного воспитания: трудовом воспитании старшеклассников в условиях сельской школы. Стратегия педагогической деятельности в этом направлении строится на концептуальной основе, что позволило придать процессу трудового воспитания старшеклассников системный и целенаправленный характер. Представлен и описан опыт Новоблагодарненской школы № 5 Предгорного муниципального округа Ставропольского края по проектированию нового содержания в области трудового воспитания, выявлены наиболее эффективные формы и методы педагогической деятельности в этом направлении. В своём осмыслении этой работы мы не отказываемся от традиционных форм (ученическая производственная бригада, опытническая работа), но эта деятельность наполняется адекватным времени содержанием и ценностным смыслом.

Ключевые слова: труд, трудовое воспитание, концептуальные основы, виды трудового воспитания, ценностные ориентации учащихся.

Annotation. The article focuses on the underexplored aspect of modern education: labor education of high school students in rural school conditions. The strategy of pedagogical activity in this directions is based on a conceptual basis, which made it possible to make the process of labor education of high school students systematic and purposeful. The experience of the Novoblagodarnenskaya school № 5 of the Predgorny municipal district of the Stavropol Territory in designing new content in the field of labor education is presented and described, the most effective forms and methods of pedagogical activity in this direction are identified. In our understanding of this work, we do not abandon traditional forms (study production team, experimental work), but this activity is filled with adequate content and value meaning.

Key words: labor, labor educations, conceptual foundations, types of labor education, value orientations of students.

Введение. На протяжении последних десятилетий в общеобразовательных школах различных типов в рамках модернизации вводятся в качестве обязательных и элективных дисциплин основы рыночной экономики, предпринимательской деятельности, менеджмента, маркетинга и другое. Однако всё более вовлекаемый во взрослую, коммерциализирующуюся жизнедеятельность учащийся, в основном вопреки собственной природе, бывает искусственно оторван от естественного саморазвития. Как следствие – теряются оптимальные мировоззренческие ориентиры, которые современный учащийся не в силах ощутить в условиях современной образовательной ситуации.

К «вторичным» направлениям современного образования было отнесено трудовое воспитание подрастающего поколения. Об этом свидетельствуют многочисленные факты. Перечислим некоторые из них. В фундаментальной работе «Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы», имеющей несколько изданий, проблема трудового воспитания не находит отражения [8]. В этом же фундаментальном труде в исследовании Н.А. Морозовой даётся обобщённое представление о современных российских концепциях и программах воспитания, в том числе и в общеобразовательных школах [6]. К сожалению, в данном обзоре нет ни одной программы, концепции по трудовому воспитанию. Анализ диссертационных исследований (В.П. Боровых, С.Н. Ляпах, Л.Н. Нугуманова, М.М. Шарипов и др.) показывает, что интерес к трудовому воспитанию возрастает в конце первого и начале второго десятилетия XXI века [1, 2, 7, 9]. Все приведённые факты свидетельствуют о высокой степени расхождения между насущной потребностью системы образования в педагогических идеях в области трудового воспитания учащихся и результатами соответствующих исследований.

Важным документом в этом контексте являются методические рекомендации для общеобразовательных учреждений в части определения видов деятельности, разработанные в Министерстве образования и науки Российской Федерации. (2017 г.). [3]. В этом документе даётся объективный анализ состояния трудового воспитания в системе образования. В частности, отмечается, что «игнорирование задач трудового воспитания и профессионального самоопределения привело к тому, что выросло целое поколение молодых людей с завышенным уровнем притязаний, эгоистической направленностью личности, отсутствием трудовой мотивации» [3, С. 53].

Проведённый нами анализ свидетельствует об актуальности проблемы трудового воспитания учащихся, а также о повышенном спросе педагогов на теоретические и практические работы в этом направлении.

Целью данной статьи является обоснование концептуальных основ проектирования процесса трудового воспитания старшекласников в условиях сельской школы.

Изложение основного материала статьи. Обращение МБОУ СОШ № 5 Предгорного муниципального округа Ставропольского края к исследованию проблемы трудового воспитания старшекласников было вполне закономерным. Во-первых, в школе до сих пор, начиная с 1955 года, функционирует и развивается ученическая производственная бригада «Юность». Во-вторых, в течение многих десятилетий развивается опытническая деятельность учащихся. В-третьих, в школе поддерживались и развивались традиционные ценности: чествование людей старших поколений, добившихся выдающихся результатов в труде, вовлечение их в различные акции. Все эти обстоятельства способствовали тому, что в течение нескольких лет, с 2018 года в школе реализуется проект: «Трудовое воспитание старшекласников в условиях сельской школы».

За время реализации проекта в школе произошли позитивные изменения во всех направлениях: управленческом, содержательном, технологическом, материально-техническом. Но самое главное изменение мы видим в наметившейся позитивной тенденции в ориентациях старшекласников с прагматичных до духовно-нравственных ценностей. Если в начале реализации проекта из 10 направлений воспитания (духовно-нравственное, эстетическое, экономическое, физическое, патриотическое, гражданское, трудовое, экологическое, семейно-бытовое, правовое) при определении иерархии значимости, старшекласники ставили трудовое воспитание на седьмую позицию, то в 2021 году это направление занимало третью позицию после духовно-нравственного и экологического. Как видим, изменения налицо. Эти изменения в мировоззренческих взглядах старшекласников мы связываем с тем, что произошли изменения в жизнедеятельности школы: она работает в экспериментальном режиме, педагоги ведут поиск наиболее эффективных технологий и методов работы в трудовом воспитании учащихся.

Успех, на наш взгляд, обусловлен многими причинами: укреплением материально-технической базы школы, стремлением учителей заниматься инновационной деятельностью, расширением взаимодействия с вузами, агрофирмами, придании воспитательной работе в этом направлении системного характера. Этому способствовала разработанная педагогами школы совместно с учёными вузов Пятигорска, Ставрополя Концепция трудового воспитания учащихся в условиях сельской школы.

Под концептуальными основами нами понимается комплекс общенаучных (философских, психологических, педагогических и др.) идей и принципов, на основе которых педагоги проектируют целостную систему трудового воспитания старшекласников в условиях сельской школы.

Структурно концепция состоит из трёх разделов: 1) общие положения; 2) концептуальная часть концепции; 3) содержательно-процессуальная часть концепции. В общих положениях обоснована актуальность обозначенной проблемы. Остановимся более детально на двух других частях концепции.

Во втором разделе концепции определены методологические основы концепции: критерии, подходы, а также цель и задачи. На основе идей отечественных учёных современного периода (Е.В. Бондаревская, А.М. Новиков, С.Д. Поляков, Н.Е. Щуркова и др.) определены ведущие методологические подходы к организации процесса трудового воспитания: системный, аксиологический, личностно-ориентированный. На основе системного подхода интегрируются усилия субъектов воспитательной деятельности, усиливается взаимосвязь компонентов содержания педагогического процесса (целевого, содержательного, процессуального). Аксиологический подход становится вспомогательным, ориентирующим учащихся на ценности и смыслы деятельности. Предполагается, что источником активности учащихся является потребность в персонализации – потребность «быть личностью». Мотив самопознания побуждает учащихся к осуществлению выбора, к выработке собственного отношения к труду и мотиве самореализации себя как гражданина в будущем. Личностно ориентированный подход также является вспомогательным. С его помощью создаются условия для проявления и развития личностных действий учащихся, которые могут быть представлены в собственных мнениях, взглядах и позициях.

С ориентацией на вышеизложенные подходы шёл отбор и осуществлялось структурирование общетеоретических идей, которые составляют концептуальную основу проекта: «Трудовое воспитание старшекласников в условиях сельской школы» и представлены в ней в виде ценностных ориентаций и принципов организации содержания трудового воспитания.

Методологическими основами концепции стали следующие положения:

- уникальность и неповторимость каждого ребёнка как человека, очерчивая при этом базовые ценностные ориентации: человек, труд, а также инструментальные ценности: трудолюбие, активность, инициативность;
- взгляд на трудовое воспитание с позиции многовековой человеческой культуры страны и народов, проживающих в данном регионе;
- поэтапное введение ребёнка в процесс трудового воспитания как субъекта собственной жизни.

Если мы обобщим представленные в концепции подходы, идеи, этапы и содержание трудового воспитания, то придём к выводу, что трудовое воспитание представляет собой одновременно и процесс, и результат, и сферу деятельности педагогов. Учащиеся выступают в качестве активного субъекта собственной личности.

Вполне осознаём, что разработка концепции была важным этапом в деятельности педагогов ещё и потому, что такой документ разрабатывался впервые. Но не менее значимым, на наш взгляд, является этап реализации идей концепции в реальном процессе трудового воспитания. Поэтому проанализируем более основательно аспект реализации концепции в практической деятельности. Сразу отметим, что роль координатора стал выполнять Временный научно-исследовательский коллектив (сокращённо ВНИК), созданный по решению педагогического совета. На заседаниях ВНИКа рассматривались самые различные вопросы по реализации концепции: о разработке модели организации процесса трудового воспитания в условиях сельской школы, тематики обучения педагогов в корпоративном семинаре, деятельности педагогических мастерских, состоянии трудового воспитания в системе дополнительного образования, о деятельности ученической производственной бригады «Юность». Как видим, палитра рассматриваемых вопросов широка и многообразна.

Все эти меры организационного характера способствовали изменению подходов педагогов к организации учебного труда, внеклассной деятельности и общественно полезного труда.

В содержательно-процессуальной части концепции определены этапы трудового воспитания: пропедевтический (1-4 классы), ориентировочный (5-7 классы), поисково-зондирующий (8-9 классы) и развития профессионального сознания (10-11 классы). В ней обоснованы подходы к созданию системы работы школы по трудовому воспитанию, включающей четыре вида трудовой деятельности: учебный труд, дополнительное образование, внеклассная работа, внеучебный общественно полезный труд.

В данной части концепции ставится задача интеграции урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования. Интеграция предусматривает решение следующих задач:

– закрепление и ориентация на практическое применение тех предметных знаний, которые обучающиеся приобретают в рамках учебной деятельности;

– освоение учащимися знаний о современных сферах человеческой деятельности и характеристиках современного мира в формах отличных от классно-урочной;

– решения индивидуальных образовательных задач, ориентированных на разнообразные интересы и формирования пространства для самостоятельного выбора обучающимися источников формирования знаний, способностей, личностных качеств трудового воспитания (трудолюбие, инициативность, активность, творчество).

Реализацию этих идей проиллюстрируем на конкретных примерах. Так, в содержании учебного труда, реализуемого в предметах гуманитарного и естественнонаучного направления, изменился характер взаимодействия между педагогом и учащимся. Педагоги стали чаще приобщать учащихся к совместной деятельности, например, проектировочной. В результате от 20 до 30% учащихся старших классов стали принимать участие в разработке учебных проектов.

За период эксперимента созданы десятки проектов, лучшие из них представлены в подготовленном нами сборнике научно-методических материалов «Трудовое воспитание старшекласников: технологии, проекты, сценарии, методические разработки» [5]. Перечислим тематику некоторых проектов: «Влияние электромагнитного излучения на рост культурных растений» (физика), «Оценка экологического состояния воздуха на территории села Новоблагодарного по физико-химическим показателям» (химия) [5, С. 74-93]. Тематика этих работ показывает, что в них прослеживается связь между различными дисциплинами. В первой работе – это физика и биология, во второй – химия, биология, физика.

Условием достижения нового качества трудового воспитания является введение агротехнологического блока элективных курсов в старшей школе, поскольку это позволяет расширить возможности системы образования в удовлетворении образовательных потребностей учащихся и углубленно изучать базовые дисциплины «Химия», «Биология», а также профильные предметы («Основы животноводства», «Сельскохозяйственная техника», «Введение в агротехнологический бизнес» и др.). Агротехнологический профиль ориентирован на обучение, воспитание и развитие личности, способной к жизни и труду на селе.

Что касается внеклассной работы, дополнительного образования, обозначенных в концепции, содержание деятельности в этих видах трудового воспитания наполняется социально значимым содержанием, основанном на опыте поколений в трудовом воспитании и оказании помощи учащимся в освоении и использовании этого опыта. Процесс воспитания неразрывно связан с процессом обучения и развития и является стержневым в формировании отношений и мировоззрения личности молодого человека. Кардинальные изменения обусловлены искусством воспитания педагогов: владением ими теорией и методикой воспитания.

В научном обществе «Умка» во всех секциях широко используется историко-биографический метод. Уже на первых занятиях молодые люди знакомятся с деятельностью выдающихся представителей науки. Это учёный-энциклопедист М.В. Ломоносов, создатель периодической системы химических элементов Д.И. Менделеев, учёный-генетик и селекционер Н. Вавилов. Знакомство с жизнью, деятельностью и вкладом этих учёных в науку, в процветание страны дают учащимся богатейшую пищу для размышлений, тем более, что речь идёт не о вымышленных литературных героях, а о реальных персоналиях.

Не только в формах дополнительного образования, но и общественно полезного труда (ученическая производственная бригада «Юность»), опытническая работа на пришкольном участке придаётся большое значение исследовательской, проектировочной деятельности старшекласников. Об этом свидетельствуют проекты учащихся. Назовём лишь некоторые из них: «Озеленение и благоустройство школьной территории» (учащаяся 11 кл Л. Щеглова), «Выращивание подсолнечника» (учащаяся 10 кл. Е. Щедрова). Ценность первой работы заключается в том, что ученица предлагает своё видение проблемы озеленения школьной территории, которое заключается в подборе цветов, декоративных растений для создания клумбы, растущей во все времена года, в том числе и зимой. Во второй работе проведено исследование по выращиванию подсолнечника гибрида Темос, включенного в госреестр по Центрально-Чернозёмному, Северо-Кавказскому и Нижневолжскому региону. Анализ работ учащихся показывает, что учащиеся могут пользоваться научными источниками, обладают аналитическими способностями в формулировке выводов и результатов исследования.

Примером интеграции всех перечисленных видов деятельности является созданный по инициативе совета старшекласников виртуальный музей «Летопись трудовой славы села». Материалы музея разнообразны. Это и краеведческие материалы о земляках – тружениках тыла в годы Великой Отечественной войны и земляках – героях труда, о выпускниках-медалистах, о бригадирах и членах ученических производственных бригад за семь десятилетий их функционирования и развития.

По инициативе совета старшекласников музейные материалы используются в учебном процессе и внеклассной работе.

Итоги работы по реализации концептуальных положений, заложенных в проект, были подведены на научно-практической конференции «Стратегия трудового воспитания учащихся в сельской школе: взаимосвязь педагогической науки и практики». По результатам конференции подготовлен сборник материалов по этой проблеме, в котором представлен опыт работы педагогов, классных руководителей и педагогов дополнительного образования.

Выводы. Таким образом, разработанная в сельской школе концепция позволила придать процессу трудового воспитания системный характер, обеспечить интеграцию всех взаимосвязанных частей педагогической системы (учебный труд, внеклассная работа, дополнительное образование, общественно полезный труд) и стать основой для организации следующего этапа экспериментальной деятельности.

Литература:

1. Боровых, В.П. Развитие традиций трудового воспитания в России второй половины XIX – начала XX в. / Боровых Виктор Павлович / автореф. дисс. канд.пед.наук. – Волгоград, 2011. – 23 с.
2. Ляпах, С.Н. Профильно-ориентированное трудовое воспитание учащихся сельских школ в условиях ученической производственной бригады / Ляпах Сергей Николаевич: автореф. дисс...канд.пед.наук. – Карачаевск, 2016 – 25 с.
3. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций в части определения видов трудовой деятельности обучающихся в рамках образовательной деятельности с учётом возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся. Письмо Министерства образования и науки от 30 марта 2017 №08-621 // Вестник образования, 2017. – №13. – С. 52-76.
4. Мареева, И.А. Трудовое воспитание старшекласников: технологии, проекты, сценарии, методические разработки / Мареева И.А. / Учебно-методический сборник. – Карачаевск: КЧГУ, 2017. – 158 с.
5. Мареева, И.А. Трудовое воспитание старшекласников средствами элективных спецкурсов агротехнологического профиля: программно-методическое обеспечение / Мареева И.А. / Учебно-методический сборник. – Карачаевск: КЧГУ, 2020. – 102 с.

6. Морозова, Н.А. Современные российские концепции воспитания (обобщённое представление) // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И.А. Зимней. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. – С. 183-226.

7. Нугуманова, Л.Н. Профильно-ориентированное трудовое воспитание учащихся современной общеобразовательной школы / Нугуманова Людмила Николаевна: дисс... докт.пед.наук. – Чебоксары, 2011. – 436 с.

8. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. – 480 с.

9. Шарипов, М.М. Трудовое воспитание учащихся сельских школ и подготовка их к выбору сельскохозяйственных дисциплин / Шарипов Мирзобек Мирзоевич: автореф. дисс... канд.пед.наук. – М., 2009. – 24 с.

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор **Маркова Светлана Михайловна**

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

магистрант **Михайленко Дмитрий Михайлович**

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье исследуется деятельность мастера производственного обучения в учебных мастерских профессиональных учебных заведений. Рассматривается практическое обучение в учебных мастерских как организационная форма производственного обучения, при которой обучающиеся овладевают основными практическими умениями на основе учебно-производственных заданий. Подготовка охватывает три основные задачи: конкретизацию целей и содержания учебного плана на основе производственных условий; планирование и подготовка учебного производства (определение потребностей в учебной продукции, сроки, организационная и технологическая подготовка); методическая подготовка мастеров производственного обучения. В контексте исследования важным является организация учебного производства, техническая оснащённость которого должна соответствовать уровню развития науки, техники, научной организации труда и включает три этапа: проектирование технического процесса; утверждение хода трудового процесса; составление технологической документации. Также, отмечается методическая деятельность мастера, имеющего целевые, воспитательные, содержательные, методические, технико-организационные аспекты.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, производственное обучение, учебная мастерская, подготовка мастеров производственного обучения, учебное производство.

Annotation. The article examines the activities of the master of industrial training in the training workshops of vocational schools. Practical training in training workshops is considered - an organizational form of industrial training, in which students master the basic practical skills on the basis of training and production assignments. Training covers three main tasks: concretization of the objectives and content of the curriculum based on the working conditions; planning and preparation of educational production (determining the need for educational products, terms, organizational and technological preparation); methodical training of industrial training masters. In the context of the study, it is important to organize educational production, the technical equipment of which must correspond to the level of development of science, technology, scientific organization of labor and includes three stages: design of a technical process; approval of the course of the labor process; preparation of technological documentation. Also, the methodical activity of the master, who has targeted, educational, content, methodological, technical and organizational aspects, is noted.

Key words: pedagogical activity, industrial training, training workshop, training of industrial training masters, educational production.

Введение. Практическое обучение в учебных мастерских – организационная форма производственного обучения, при которой обучающиеся овладевают основными практическими умениями на основе учебно-производственных заданий.

В учебной мастерской обучение осуществляется под руководством мастера производственного обучения на учебных объектах, в трудовых коллективах, а также, в лабораторных и тренировочных условиях.

Обучение в учебных мастерских – традиционная организационная форма производственного обучения, где осуществляется широкая подготовка на базе соответствующего производства, современной техники, технологии и научной организации труда.

Таким образом, целью статьи является определение особенностей педагогической деятельности мастера производственного обучения. Задачами выступают: выявление этапов педагогической деятельности мастера производственного обучения; подготовка к производственному обучению; организация учебного производства, разработка производственных заданий.

Изложение основного материала статьи. Обучение в учебной мастерской и обучение в рабочих коллективах – традиционная организационная форма практического обучения с целью овладения основными умениями по специальности, формирование которых требует длительных упражнений и специально подготовленных учебных производств. К таким профессиям относят профессии материального производства, т.е. обслуживание, сборка, наладка станков и аппаратов, монтаж строительных объектов, приборов, машин [2].

Подготовка к обучению в учебных мастерских, объем, содержание зависит от требований к профессиональным компетенциям, от требуемого количества времени для упражнений, от технологии и организации выполнения производственных заданий, от состояния материально-технической базы.

Подготовка охватывает три основные задачи:

конкретизацию целей и содержания учебного плана на основе производственных условий;

планирование и подготовка учебного производства (определение потребности в учебной продукции, сроки, организационная и технологическая подготовка);

методическая подготовка мастеров производственного обучения.

Конкретизация целей и содержания учебных планов.

Качество личности будущего работника, основные практические умения, убеждения, жизненная позиция, поведение развиваются только в деятельности, поэтому трудовые задания, соответствующие области применения будущей профессии, являются наиболее адекватными средствами для их успешного формирования.

Чтобы определить конкретные знания, умения для выполнения профессиональных компетенций, необходимо сначала проанализировать её характер и содержание, а затем уточнить их с учётом производственных требований. Такой анализ – основная предпосылка для дальнейшей методической работы [1].

Анализ позволяет определить её функцию, структуру и ход, понять отдельные рабочие действия, операции, движения, их взаимосвязь.

В результате такого анализа мастер производственного обучения осуществляет:

постановку целей (знания, умения, убеждения, поведение);

установление содержания, выраженное в конкретной трудовой деятельности (приёмы, операции, действия) и степень овладения необходимым теоретическим учебным материалом [3].

Планирование и подготовка учебного производства.

Учебное производство включает производственные учебные задания, выполняемые с целью формирования практических профессиональных действий. Учебное производство обеспечивает материально-техническую и организационную базу обучающихся.

Планирование и подготовка учебного производства создают предпосылки для эффективного образовательного процесса соответствующего требованиям учебного плана.

При планировании и подготовке следует учесть и требования к учебному производству. Поэтому необходимо проанализировать трудовую деятельность по технологическим и экономическим параметрам, организовать и обеспечить педагогически и психологически обоснованную последовательность с учетом основных дидактических правил. Одновременно необходимо обеспечить соответствие технологии и организации производственного процесса обеспечению учебного производства на основе современной техники.

Учебное производство должно быть организовано так, чтобы была обеспечена непрерывность и последовательность учебно-воспитательного процесса. Учебное производство должно действовать так, чтобы обучающиеся получают задания, построенные по принципу от простого к сложному [5].

При планировании учебного производства нужно учитывать и воспитательные возможности. Это достигается, когда учебное производство имеет народно-хозяйственное значение, особенно когда оно служит выполнению экспортных заданий, рационализации и новаторских предложений. Воспитательные возможности учебного производства возрастают, если оно построено с учетом положений научной организации труда, на нём осуществляются требования прогрессивной технологии и опыта, применяется современная техника и технологии производства.

Техническая оснащённость учебных мастерских, технологии и организации производства должны соответствовать уровню развития науки, техники, научной организации труда.

Для подготовки учебного производства рекомендуется три основных этапа:

1 этап – проектирование технологического процесса, т.е. утверждение технологического уровня и организации производства в отделе технологии производства. Необходимо принять решение о применяемых видах продукции, используемых станках, инструментах, другое оборудование, соответствующие задачам образования и воспитания. Мастер производственного обучения отвечает за организацию рабочего места, охрану труда и здоровье, улучшение культуры труда и социально-гигиенического обслуживания.

2 этап – утверждение хода трудового процесса, включая необходимые его расценки.

Учебное производство разделяется на определяемые стадии, построенные с точки зрения технологии. Здесь тоже следует учесть дидактические положения, соблюдение технологического процесса.

Третий этап – составление технологической документации. Обучающиеся должны обращаться с производственными технологическими документами. С этой целью разрабатываются технологические карты, инструкционные указания к работе [4].

На всех этапах технологической подготовки учебного производства должны быть учтены следующие методические положения:

сделать упор на решение учебно-воспитательных задач с учетом уровня развития ученического коллектива;

соотнести уровень производственных требований с возможностями обучающихся;

обеспечить продвижение обучающихся по освоению профессией;

разрабатывать предварительные упражнения с целью повышения уровня овладения действиями;

разрабатывать учебные средства, организационные, материально-технические, технологические условия.

Методическая подготовка.

Главная задача мастеров производственного обучения – непосредственная подготовка производственного обучения обучающихся, прежде всего содержания и методики занятий. При подготовке к занятиям надо учесть следующие аспекты: целевой, воспитательный, содержательный, методический, технико-организаторский.

Целевой аспект. Организация практического обучения связывается прежде всего с чётким представлением результата, критериев успехов и норм профессиональной деятельности выпускника как квалифицированного рабочего. К таким критериям и относят критерии производственного процесса, прогресс в обучении, сравнение с работой специалистов, а также знание причин успеха или неуспеха.

Воспитательный аспект. Речь идет об использовании воспитательных возможностей учебного материала с учетом его гражданско-политических аспектов.

Воспитательный процесс обеспечивается через [7]:

– принятие моральных норм и правил;

– использование содержания учебного материала для позитивной оценки обучающихся;

– через активное участие в общественной жизни и производственном процессе.

Содержательный аспект. Содержание практического обучения отражает производственный процесс, включает комплекс целесообразных заданий, структурирование учебного материала. Учебный материал должен соответствовать современным достижениям научно-технического прогресса, инновационным технологиям производства.

Методический аспект. Методика практического обучения включает правила безопасности труда, возможности применения и использования материалов, инструкционные карты, методы обучения, выводы и обобщения, контрольно-измерительные материалы. Методы используются в зависимости от возможностей и условий, от содержания учебного материала и применять их в различных комбинациях. К таким методам относят трудовой метод, учебно-трудовой, демонстрация рабочих приёмов, наблюдение и другие.

Технико-организаторский аспект. К технико-организационному планированию относятся подготовка нужных машин, инструментов, приборов и другое оборудование, а также их проверка с точки зрения безопасности труда и готовности средств производства, проверка наличия необходимых документов с целью безопасности упражнений осуществления технологического процесса [6].

Выводы. Таким образом, практическое обучение в учебных мастерских осуществляется при непосредственном руководстве мастера производственного обучения. Обучающиеся знакомятся с профессией, предприятием и задачами обучения, знакомятся с правилами безопасности труда, охраны труда и пожарной безопасности. В процессе практического обучения обучающиеся знакомятся с перспективами предприятия и его значением для народного хозяйства, с оборудованием учебной мастерской и другими условиями обучения.

Литература:

1. Ваганова, О.И. Технологический подход в профессиональном образовании / О.И. Ваганова, А.А. Коростелев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 4(37). – С. 35-40.
2. Котенко, Е.Ф. К вопросу о технологизации учебного процесса / Е.Ф. Котенко, Е.А. Уракова // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина". 2019. – С. 53-55.
3. Лапшова, А.В. Развитие цифровых учебно-методических материалов в системе профессионального образования / А.В. Лапшова, С.А. Зиновьева, Е.Н. Гусев // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4(58). – С. 64-66.
4. Маркова, С.М. Педагогические характеристики элементов содержания производственного обучения / С.М. Маркова, О.А. Зиновьев, М.Н. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 237-239.
5. Маркова, С.М. Производительный труд как основа производственного обучения / С.М. Маркова, Д.М. Михайленко, М.Н. Уракова // Современные проблемы развития профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – С. 18-19.
6. Маркова, С.М. Роль производственных условий в воспитании будущих рабочих и специалистов / С.М. Маркова, Д.М. Михайленко, М.Н. Уракова // Современные проблемы развития профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород. 01 ноября 2021 года / Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – С. 16-17.
7. Уракова, Е.А. Методическая деятельность педагога профессионального обучения / Е.А. Уракова, П.А. Грашина, А.Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-2. – С. 261-264.

Педагогика

УДК 373.1

кандидат педагогических наук, профессор РАЕ Марковская Елена Александровна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

Аннотация. В связи с возрождением кадетства в статье рассмотрены проблемы становления кадетского образования в образовательном пространстве Санкт-Петербурга. Выявлено отличие кадетских школ от кадетских военных корпусов, рассмотрена организация образовательного процесса, летней практики и кадрового резерва в данных организациях. В статье отмечается, что несмотря на различную ведомственную подчиненность данных организаций их объединяет много общих черт: это особый уклад жизни, направленность на патриотическое воспитание и профориентация кадет на военную службу. Военная направленность в этих организациях реализуется через дополнительные общеобразовательные программы, которые имеют военно-прикладную, художественно-эстетическую и физкультурно-оздоровительную направленность.

Ключевые слова: кадет, кадетское образование, кадетское воспитание, кадетский корпус, кадетский компонент.

Annotation. The article reveals the current state of cadet educational institutions in St. Petersburg, observes the difference between cadet schools and cadet military corps, points out the main problems of the educational process and summer practice organization and describes the personnel potential of these institutions. The article notes that despite the different departmental subordination of these institutions, they share many common features such as a special way of life, a focus on patriotic education and cadets' career guidance for the military service. The military career guidance is performed through the extracurricular syllabuses, which include military practice, artistic-aesthetic and physical training orientation.

Key words: cadet, cadet education, cadet personality development, cadet corps, cadet component.

Введение. В конце XX в. возникла острая потребность в восстановлении государственной системы патриотического воспитания молодёжи, возрождения отечественных традиций служения отечеству на гражданском и военном поприще, а также осознание того, что военная безопасность и защита Отечества требуют современной профессиональной армии, под командованием офицеров, воспитанных на ратных традициях, исконно российских духовных и интеллектуальных ценностях. Развитие системы кадетского образования, неотъемлемой частью которого является воспитание патриотизма, стало ответом на «социальный заказ».

В настоящее время в системе образования России действует кадетская образовательная система, отвечающая всем современным требованиям, которая успешно готовит к жизни, продолжению образования, карьере в военной и государственной службе десятки тысяч молодых людей. В этой системе кадетского образования, возможно получить тот комплекс ключевых компетенций, которые делают кадета-выпускника успешным курсантом, офицером, специалистом [1].

При растущей потребности в создании кадетских образовательных организаций, видно, насколько ещё несовершенна система этого вида образования и воспитания. Исследуя деятельность кадетских организаций Санкт-Петербурга, внимание обращалось на следующие вопросы:

- какие кадетские организации открыты в образовательной системе Санкт-Петербурга, какова их ведомственная подчиненность и срок обучения;
- входит ли кадетский компонент в основную или дополнительную образовательные программы;
- какова организация летнего отдыха в кадетских образовательных организациях;
- с какими трудностями в реализации существующих программ сталкиваются педагогические коллективы;
- организация деятельности по военно-патриотическому воспитанию;
- кадровый состав кадетских образовательных организаций (кто является классными руководителями и воспитателями).

Изложение основного материала статьи. Санкт-Петербург – признанная кадетская столица страны. В городе представлена самая крупная сеть кадетских образовательных организаций в России, состоящая из довузовских образовательных организаций Министерства обороны РФ, кадетских образовательных организаций силовых структур и кадетских школ. В Санкт-Петербурге в общей сложности более 30 кадетских образовательных организаций. Только от Министерства обороны РФ создано семь кадетских образовательных организаций, что составляет 22% от всех кадетских образовательных организаций МО РФ. Учредителями силовых кадетских образовательных организаций является Правительство РФ в лице профильных силовых министерств, учредителями кадетских классов – Правительство Санкт-Петербурга в лице районных администраций города, либо сами школы с их попечительскими советами (Таблица 1).

Таблица 1

Кадетские образовательные организации Санкт-Петербурга

Кадетские образовательные организации	Год образования	Учредитель	Период обучения
Довузовские образовательные организации			
ФГКОУ «Нахимовское военно-морское училище»	1944	МО РФ	7 лет 5-11 кл.
ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное училище»	1955		
ФГКОУ «Кронштадтский морской кадетский военный корпус»	1955		
ФГКОУ «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус им. князя Александра Невского»	2011		
ФГКОУ «Пансион воспитанниц МО РФ»	2019		
ФГКОУ «Кадетская школа IT-технологий Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного»	2015		
ФГКОУ «Кадетская спортивная школа Военного института физической культуры»	2015		
Кадетские образовательные организации силовых структур			
ФГКОУ «Первый пограничный кадетский военный корпус Федеральной службы безопасности РФ»	1996	ФСБ РФ	3 г. 9-11 кл.
ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное училище МВД России»	2002	МВД РФ	2 г. 10-11 кл.
Кадетский пожарно-спасательный корпус	2013	МЧС РФ	2 г. 10-11 кл.
ФГКОУ «Санкт-Петербургский кадетский корпус Следственного комитета Российской Федерации»	2017	СК РФ	7 лет 5-11 кл.
Кадетские школы			
ГБОУ кадетская школа Санкт-Петербурга, г. Пушкин	2004	Правительство Санкт-Петербурга	11 лет, 1-11 кл. 7 лет, 5-11 кл. разное
ГБОУ «Морская школа» Московского района Санкт-Петербурга	2015		
ГБОУ с кадетскими классами (больше 18)	с 1994г.		

Довузовские образовательные организации (кадетские военные корпуса, нахимовские военно-морские училища, суворовские военные училища и президентские кадетские училища) Министерства обороны РФ и кадетские образовательные организации силовых структур характеризуются, как общеобразовательные организации с военным укладом, обладающие кадетской формой одежды и символами, специфичными для данного учреждения. Военная направленность в этих организациях реализуется через дополнительные общеобразовательные программы, которые имеют военно-прикладную, художественно-эстетическую и физкультурно-оздоровительную направленность. В начале XX в. Великий князь Константин Константинович описывал «кадетский компонент», как составляющую в образовательной программе, которая отличает кадетские образовательные организации от общеобразовательных: военная подготовка, спорт, два языка, этика и эстетика, танцы, этикет общения, духовное воспитание. Без такой подготовки формирование полноценной личности невозможно [2].

Востребованность кадетского образования в Санкт-Петербурге в наши дни велика, и она продолжает расти. Почти во всех районах города Санкт-Петербурга созданы кадетские классы на базе общеобразовательных учебных заведений. Первые кадетские классы были созданы в 1994 году в школе № 484 Московского района.

Кадетские образовательные организации Санкт-Петербурга стремятся использовать в своей деятельности элементы воинского уклада, но это не означает, что кадет готовят только для службы в армии - они готовятся к профессиональному служению отечеству на гражданском и военном поприщах. Крайне важно, что элитарное образование, которое дают кадетские образовательные организации, теперь доступно для молодых людей из социально необеспеченных слоев. Кадетские образовательные организации решают важные задачи по воспитанию и образованию детей-сирот, детей из многодетных или малообеспеченных семей и детей, оставшихся без попечения родителей) [5].

Воспитательная система в кадетских корпусах строится на реализации базовых потребностей личности (здоровье, безопасность, общение, уважение и признание, самоуважение и самореализация, потребность в поиске смысла жизни, в творчестве, красоте, духовности). Для кадетских образовательных организаций характерен специфический уклад, включающий в себя ежедневный утренний и вечерний смотры, проведение утренней физической зарядки, ношение особой формы одежды (повседневной, парадной); широкое использование ритуалов в общении, принятых в военной среде; вечерняя прогулка, поверка, усиленные занятия спортом, строевые тренировки [4].

Анализ данных по исследованию деятельности кадетских организаций Санкт-Петербурга, показал абсолютное разнообразие подходов к ее организации в кадетских образовательных организациях. Даже в рамках кадетских организаций Министерства обороны и других силовых ведомств, где кадетское образование структурировано и определено соответствующими документами, наблюдается различная структурная подчиненность и сроки обучения воспитанников. Что же говорить о школах?

Кадетские образовательные организации Санкт-Петербурга имеют различную направленность: оборонно-спасательная (МЧС) – 39%; оборонно-спортивная или обще военная – 33%; морская – 17%; правоохранительная – 11%. Сроки обучения в кадетских образовательных организациях также разные: 1-11 классы (11 лет); 5-11 классы (7 лет); 8-11 классы (4 года); 9-11 классы (3 года); 10-11 классы (2 года) и т.д. Всё это вполне объяснимо, учредителями кадетских классов в школах выступают районные администрации, при этом отсутствует единое понимание целей и структуры кадетского образования, не регламентированное никакими нормативно-правовыми актами.

В настоящее время существует проблема непрерывности в получении дальнейшего образования кадет. Выпускникам кадетских образовательных организаций (школ) не гарантировано продолжение учебы в профильных военных ВУЗах. В довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации с 2022 г. введен профильный набор в военные вузы, за выпускником закрепляется место для продолжения дальнейшего образования. При введении такого преимущества, может произойти повышение конкурентоспособности среди выпускников кадетских образовательных организаций при их поступлении в военные ВУЗы, частично этот вопрос может быть решен путем прогнозирования, планирования и ранней профориентацией.

Важным направлением реализации военного образования в кадетских классах школ является дополнительное образование, которое расширяет возможности самореализации кадет, стимулирует к выбору военной профессии. Решая проблему занятости кадет, дополнительное образование создает условия для органического сочетания разнообразных видов организации досуга кадет с различными формами образовательной деятельности [4]. Поэтому отсутствие синхронизации программ дополнительного образования с основными общеобразовательными программами является ещё одним недостатком. Педагоги-предметники являются заложниками существующей нормативно-правовой базы. Они не могут самостоятельно вводить элементы кадетского компонента в преподавание своих предметов: например, в морских кадетских классах на уроках естественно-научного цикла рассматривать практическую деятельность с точки зрения морского дела, явлений, связанных с морской темой.

Анализ реализации кадетского компонента в деятельности школ с кадетскими классами показывает, что он введён в дополнительное образование и наполнен каждой школой по своему усмотрению, в зависимости от возможностей и специфики конкретной школы. При знакомстве с программами дополнительного образования выявлено, что в ведущих направлениях каждая школа с кадетскими классами так же работает по своему усмотрению:

В военно-спортивном направлении в школах организованы: общая морская подготовка; начальная военная подготовка; строевая подготовка; огневая подготовка; военно-прикладное искусство; спасательная служба; плавание; гребля; морской яхтинг; баскетбол; каратэ; кикбоксинг; пулевая стрельба; самооборона; волейбол; настольный теннис; общая физическая подготовка и др.

В художественно-эстетическом направлении: хореография; балльные танцы; музейное дело; вязание; вырезание по дереву; рисование и др.

В естественно-научном направлении: военная история; психология; экстремальная медицина; иностранные языки и др.

В техническом направлении: программы «Юный спасатель»; «Юный пожарник»; «Юный водолаз»; «Юный связист»; туризм; Школа выживания; автодело; криминалистика; история сыска; «Юный следователь» и др.

При реализации программ дополнительного образования отмечены затруднения в практике их реализации:

- кадровые – необходимы профильные преподаватели с высоким уровнем образования;
- материально-технические – закупка костюмов, организация залов для проведения мероприятий, выезды на конкурсы и в в/ч. и др.;
- организационно-методические: дети хотят заниматься одновременно в нескольких направлениях, в результате им не хватает на это времени.

Пока в кадетских школах только осмысливается необходимость систематизации подходов к реализации возможностей существующего ФГОС в интересах кадетского компонента, в кадетских корпусах уже введен предмет «Основы военной подготовки» в рамках учебной дисциплины ОБЖ. Его задача показать специфику кадетской организации как военизированного учебного заведения и сформировать устойчивую мотивацию выпускника к выбору профессии, связанной с военной службой. В довузовских образовательных учреждениях МО РФ выпускникам выдаются соответствующие документы (приложения к аттестату) об окончании данного курса.

В образовательном плане кадетских корпусов и школ предусмотрено проведение летней практики для кадет 5-8 кл. и полевых выездов для кадет 10-х классов. Например, в Санкт-Петербургском кадетском военном корпусе имени князя Александра Невского для воспитанников 5-6 классов проводится летняя учебная практика социально-адаптационной направленности – экскурсии по г. Петергофу, месту, где располагается корпус. При проведении практики кадеты знакомятся с водоснабжением города, его транспортной сетью, экологией, решают метапредметные задачи [3].

В ГБОУ кадетская школа Санкт-Петербурга, г. Пушкин по окончании учебного года в 10 классе проводятся практические полевые занятия на базе учебного центра Михайловской Военной артиллерийской академии или воинских частей Западного военного округа (г. Луга). Продолжительность практических занятий с учетом проезда к месту проведения и обратно составляет 8 календарных дней. Кадеты ГБОУ «Морская школа» Московского района Санкт-Петербурга летом проходят морскую практику в г. Советский Выборгского района. Такие выезды помогают детям понять нравится ли им быть на флоте, или лучше выбрать сухопутную инженерную специальность.

Еще одной проблемой является то, что в большинстве общеобразовательных кадетских школах Санкт-Петербурга директорами являются женщины. Классные руководители в кадетских классах так же женщины. В немногих школах воспитателями кадетских классов работают мужчины, как правило, офицеры запаса, не имеющие базового педагогического образования. Необходимо проведение повышения квалификации кадрового состава кадетских образовательных организаций. Как следствие этого, необходимо решение вопроса о заработной плате педагогов и воспитателей, занятых в

кадетском образовании, введя, например, дополнительную систему вознаграждения их труда, учитывая их дополнительную нагрузку.

Выводы. Несмотря на трудности, качественное кадетское образование, как неотъемлемая часть кадетского военно-патриотического воспитания, как школа, которая не готовит солдат, а готовит будущих офицеров, всесторонне развитых, гуманистических, способных думать и принимать ответственные решения на благо Родины в Санкт-Петербурге востребовано.

Литература:

1. Беляев, А.В. Кадетские корпуса в современной России / А.В. Беляев // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 48-57.
2. Гурковский, В.А. Кадетские корпуса Российской империи: [в 2 т.] / В.А. Гурковский. – М.: Белый берег, 2005.
3. Марковская, Е.А. Образовательная программа летней учебной практики социально-адаптационной направленности для 5-6 классов «Прогулки по Петергофу», Методическое пособие / Е.А. Марковская. – Казань, 2017. – 84 с.
4. О роли и месте кадетских школ, кадетских школ-интернатов в современной системе образования. Письмо министерства образования Российской Федерации от 27 июня 2002 года № 01-50-841/32-05.
5. Симанкова, О.С. Уклад жизни кадетского корпуса как качественная характеристика образовательной среды и условие формирования социальной компетентности кадетов / О.С. Симанкова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6 (22). – С. 90-94.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

доктор психологических наук, профессор Кагермазова Лаура Цраевна

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

СОВРЕМЕННАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В настоящее время в мировом сообществе является весьма актуальным изучение национального образования во всех уровнях образовательной системы. Поэтому множество ученых в настоящее время занимаются исследованием особенностей становления национального образования среди разных народов и государств. История изучения национального образования имеет достаточную многолетнюю историю в хронологическом порядке. Инновационная политика многих стран изучает вопрос национального образования в контексте повышения эффективности образовательной системы. Важно сегодня рассматривать национальное образование как инновации в государственном секторе. Национальная инновационная система образования является комплектом всех видов образовательных организаций, которые в совокупности представляют собой целую систему образования на государственном уровне. Существуют различные факторы, которые влияют на развитие национального образования. Помимо этого при организации национального образования необходимо учитывать не только современные инновационные подходы, но и национальные, культурные, экономические, социальные и иные моменты. Проведение периодического мониторинга системы образования позволяет изучить особенности национальной системы образования и наметить перспективы развития с учетом современных реалий. Активно изучаемым остается вопрос механизмов развития инновационного национального образования. Многие инновации существуют на неформальном уровне и перенос их на формальный уровень будет способствовать развитию национального образования. Важно создать единую систему механизмов развития национального образования. Анализ зарубежных и отечественных взглядов позволит раскрыть эффективные подходы развития национального образования. Поэтому важно раскрыть стратегии образовательной системы разных образовательных систем для принятия наиболее эффективных решений по развитию национального инновационного образовательного поля. Инновационное национальное образование позволит повысить качество образовательной среды.

Ключевые слова: национальное образование, инновации, система образования, национальные инновации, инновационная система образования.

Annotation. Currently, the study of national education at all levels of the educational system is very relevant in the world community. Therefore, many scientists are currently engaged in the study of the peculiarities of the formation of national education among different peoples and states. The history of the study of national education has a sufficient long-term history in chronological order. The innovation policy of many countries studies the issue of national education in the context of improving the efficiency of the educational system. It is important today to consider national education as innovations in the public sector. The National Innovative Education system is a set of all types of educational organizations, which together represent the whole education system at the state level. There are various factors that influence the development of national education. In addition, when organizing national education, it is necessary to take into account not only modern innovative approaches, but also national, cultural, economic, social and other aspects. Periodic monitoring of the education system makes it possible to study the features of the national education system and outline development prospects taking into account modern realities. The issue of mechanisms for the development of innovative national education remains actively studied. Many innovations exist at the informal level and transferring them to the formal level will contribute to the development of national education. It is important to create a unified system of mechanisms for the development of national education. The analysis of foreign and domestic views will reveal effective approaches to the development of national education. Therefore, it is important to reveal the strategies of the educational system of different educational systems in order to make the most effective decisions on the development of the national innovative educational field. Innovative national education will improve the quality of the educational environment.

Key words: national education, innovations, education system, national innovations, innovative education system.

Введение. Инновации являются одним из важнейших направлений государственной политики за последние два десятилетия. Причиной этому послужило то, что в конце XX века инновации превратились в рост экономики, а конкуренция – в важнейшую движущую силу и поддержку его способностей.

Инновации в государственном секторе – это особая форма инноваций, учитывая тот факт, что сектор образования относится к государственному сектору. Инновации в государственном секторе часто определяются через их отличия от инноваций, подчеркивая такие факторы, как конкурентный интерес и давление рынка, отсутствие политических или бюрократических моментов, ограничивающие эффекты механизмов. Это также форма инноваций, которая ранее имела

социальные инновации, которые не являются технососоциальными, организационными и человеческими и относятся они к изменениям в гражданском обществе и, по сути, к миру, связанному с гражданским обществом [4].

Значительная доля образовательных инноваций, особенно тех, которые существуют в мире неформального и формального обучения, сопутствуют категории инноваций. Сегодня активно реализуется национальное образование в образовательном пространстве, учитывая все происходящие инновационные процессы. При этом остается достаточно открытым для проведения исследований вопрос организации и реализации инновационной образовательной системы в образовательной среде, в связи с чем является весьма актуальным раскрытие механизмов развития национальной образовательной системы.

Изложение основного материала статьи. Появление концепции национальной инновационной системы стала общепринятой в последние 2-3 десятилетия и сыграла определенную роль в разработке национальной инновационной государственной политики. Это стало решающей целью инновационной политики стран и поддержка укрепления национальных инновационных систем, обеспечение эффективной и действенной работы систем и обеспечение его безопасности.

Надлежащее управление этими системами в целях усиления конкуренции между национальными экономиками для обеспечения достижения основных целей государственной политики, также должно быть гарантировано в рамках этих систем [7, 12].

Инновация – это не только когда дается совершенно новое решение, но и, если рассматриваемое решение является новым или существенно обновленным для данной организации и делает организацию более эффективной.

Национальные инновации как система существуют во всех странах, независимо от того, осознают ли люди ту или иную четкую государственную политику или нет, ведь то же самое относится и к инновационной системе образования.

Национальная инновационная система образования или концепции инновационной системы сектора включает инновационные институты, субъекты и организации, которые включают эти процессы. Границы этой системы с одной стороны, система образования (сектор образования), с другой стороны, она обозначена национальной инновационной системой. Инновации в национальном образовании – это система также может быть описана как состоящая из основных систем, т.е. она полностью относится к национальной инновационной системе, в то время как вся образовательная система является лишь небольшой частью системы.

Важно подчеркнуть концепцию системы образования в стратегическом предложении, которая используется как сектор образования все части этой системы как учреждение, субъект, организация и процесс [9, 14].

В результате сектора образования или этой стратегии предлагается обучение на протяжении всей жизни и понимание более широкой перспективы развития людских ресурсов, которые считаются как часть сектора во всех формах обучения и находятся в системе формального образования внутри учреждений (школы, университеты, центры профессиональной подготовки) и то, что находится за пределами (менее формальные способы, чем в рамках рынка образовательных услуг самообразование, организованное обучение на рабочем месте или общественное и гражданское обучение). Принадлежность к сектору рассматривается в рамках всех услуг, которые непосредственно связаны с обучением. В соответствии с этой широкой интерпретацией, сектор образования – к сегодняшнему дню в более узком или широком кругу также использует такие понятия, как сектор обучения или индустрия обучения.

Конечно, все это оказывает значительное влияние на понимание инноваций в секторе образования и на то, как сектор образования внедряет инновации, снимая границы системы.

Необходимо учитывать концепцию учреждения как использующуюся в широком смысле – такие стимулирующие и сдерживающие факторы, как, в качестве регулирующих органов, механизмы распределения и перераспределения ресурсов, благоприятный характер окружающей среды, опыт в области инноваций, существующие признания или награды, общественность, с инновационным отношением к аккредитации образовательных продуктов различных форм и так далее. Это включает в себя взаимодействие платформ поддержки, а также включают различные форумы по обмену знаниями, ассоциации, партнерские проекты, конференции - образование, семинары, тренинги, общественные порталы, которые все могут быть носителями производства знаний и распространения.

Аналогично, частично инновации подлежат мониторингу, оценке и обратной связи (например, отслеживание карьеры учащихся, измерение успеваемости учащихся, измерение удовлетворенности пользователей, тесты на успех, оценки программ, анализ воздействия, оценки учреждений, сравнительный анализ и т.д.) все те элементы, которые подходят для создания новых знаний, распространения существующих знаний, внедрения инноваций в существующие практики [5, 8].

Границы системы не могут быть четко очерчены, так же, как и национальная инновационная система образования. Например, в сфере образования, как упоминалось ранее механизмы мониторинга, оценки и обратной связи – это не часть инновационной системы, а элементы, которые генерируют обучение или инновации, или они блокируют нас и являются ее частью. Внешний вид и интерьер различие между элементами – это не только теоретический вопрос, это не имеет никакого практического значения [1, 10, 13].

Инновационная система образования, например, наши стратегические предложения по кадрам, будет четко видно, какое значение мы рассматриваем как внутренних, так и внешних участников. Нулевые внутренние участники, такие как исследователи в области образования, сотрудники исследовательских фондов дистрибьюторских организаций, программы развития студентов в докторантуре, реализуемые ИТ-компаниями, профессиональные менеджеры высокопоставленной должности, сотрудники редакции издателей учебников или консультанты по развитию организации, но только внутренние участники в определенных ролях -менеджеры образовательных учреждений или педагогов в целом.

Основополагающим для этой политики является тот факт, что идентификация является носителями инновационных процессов, среди которых можно выделить следующие факторы:

- инновации в системе образования и ее устремления,
- исследование в области образования,
- межотраслевые и междисциплинарные связи,
- распространение конкретных организационных решений,
- инфокоммуникационные технологии [2].

Исследования и разработки в области образования являются систематическими, оригинальными в сочетании с рядом факторов, объектом которых является социальный, культурный, экономический и политический контекст, в котором работают системы образования и происходит обучение (Convincive, 2009; Гавас, 2010; Инотай – Кало, 2010).

Инновациям может способствовать путь организации и распространения, который устраняет иерархическую жесткость, уменьшает затраты на изменения и помогает управлять ими. Например, использование модульных решений (которые позволяют обновлять незначительные части без фундаментального изменения целого), решений, подобных матричной организации- управление, которое стимулирует организационное обучение применению решений и вовлечение в процессы разработки. Наконец, образовательная инновация является одной из важных, по мнению многих, наиболее основным

носителем информационно-коммуникационных технологий, которая в последние годы кардинально изменила способ обучения техносреде [3, 6, 11].

В этой области существуют процессы (например, цифровое распространение учебных ресурсов, веб-приложения и расширение интерфейсов сообщества, приложения с открытым исходным кодом и распространение открытых инноваций на основе ИТ или доступ для всех студентов / студентов – варианты мобильной связи), которые имеют одинаковый эффект и могут иметь непредсказуемые последствия в этой области образовательных инноваций.

Выводы. Современная политика любого государства показывает, что необходимо вводить современные инновации в государственный сектор образования. При этом учитывая национальные особенности образовательного процесса. Каждое государство должно обеспечить национальную политику в области образования. Национальная система инноваций в области образования в первую очередь должна основываться на следующих моментах:

- актуализация процессов получения и совершенствования знаний;
- активное совершенствование технологий, способствующих активной адаптации к происходящим изменениям;
- востребованность в оперативном получении профессиональной квалификации.

Инновации в системе образования позволяют повысить ее эффективность с точки зрения повышения качества образования на формальном уровне. Изучение и обобщение опыта различных отечественных и зарубежных стран дает возможность создать полноценную среду для обеспечения внедрения инноваций в национальную систему образования.

Литература:

1. Заридзе, Г.В. Современное образование и перспективы его развития / Г.В. Заридзе // Кирилло-Мефодиевские чтения: традиции и современность: сборник статей по итогам II межвузовской научно-практической конференции с международным участием / под общей редакцией В.Н. Малыша, А.С. Шуруповой, науч. ред. О.Ю. Усачева. – Воронеж, 2021. – С. 24-32.
2. Зборовский, Г.Е. Национальное образование как социокультурный фактор этнонациональной идентификации молодежи / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина // Современная Россия: путь к миру – путь к себе: материалы XI всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2008. – С. 230-234.
3. Камболов, Т.Н. Национальное образование: вызовы нового времени / Т.Н. Камболов // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 106-111.
4. Кантор, М.С. Национальное образование и власть: нормативно-правовой аспект взаимодействия / М.С. Кантор // Власть и властные отношения в современном мире: материалы IX научно-практической конференции, приуроченной к 15-летию Гуманитарного университета. – Екатеринбург, 2006. – С. 459-462.
5. Кудина, М.В. Национальное образование в эпоху глобальной цифровой революции / М.В. Кудина, Л.Б. Логунова. Ю.Ю. Петрунин // Вестник Московского университета. Серия 21: Управление (государство и общество). – 2019. – № 4. – С. 3-22.
6. Лиджеева, К.Ф. Национальное образование в условиях межэтнического взаимодействия / К.Ф. Лиджеева // Азия в Европе: взаимодействие цивилизаций. Научная конференция "Язык, культура, этнос в глобализованном мире: на стыке цивилизаций и времен": материалы международного конгресса: в 2-х частях. – Элиста. 2005. – С. 88-92.
7. Малыгина, Г.И., Миськевич, В.И. Образование и национальное самосознание / Г.И. Кондрашин, В.И. Миськевич // Европа: Актуальные проблемы этнокультуры: древность, средние века, новое и новейшее время: материалы IX Международной научно-теоретической конференции. – Минск: 2016. – С. 71-74.
8. Садыкова, А.Ю., Ягельницкая, Я.В. Региональное и национальное образование. Современные тенденции / А.Ю. Садыкова, Я.В. Ягельницкая // Философия в системе "НТПО": наука, технология, производство, образование: Сборник материалов межвузовской научной конференции / под редакцией Н.Ш. Валеевой. – Москва. – 2019. – С. 126-127.
9. Семенченко, И.В., Коваль, И.И. Национальное образование в сфере деятельности уральских земств (1917-1918 гг.) // Десять лет Большаковские чтения. Оренбургский край как историко-культурный феномен: сборник статей международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Научный редактор С.В. Любичанковский. – Москва. – 2020. – С. 106-111.
10. Тунгалаг, Л.Т. Национальное культурное образование и личность // Байкальские встречи – VIII: Историко-культурное наследие региона как фактор социально-экономического развития // Материалы международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Пшеничникова Р.И. – Пенза. – 2014. – С. 377-380.
11. Тучалаев, С.Т., Методологические основы и ментальные ценности национального образования / С.Т. Тучалаев // Вестник Дагестанского научного центра Российской академии образования. – 2014. – № 4. – С. 76-85.
12. Умарова, З.О. Национальное образование – основа развития общества / З.О. Умарова, О.Р. Урубоев // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – № 3-4 (47). – С. 25-28.
13. Шадрин, А.А. "Национальное образование" как мультикультурный проект / А.А. Шадрин, С.В. Кардинская // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 112-121.
14. Юткина, Н.Е. Национальное образование и современность: состояние, проблемы, перспективы / Н.Е. Юткина // Гуманитарий. – 2009. – № 8. – С. 106-110.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Маслова Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
магистрант Сергунова Алевтина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (ПАТРИОТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация. Рассмотрены специфические особенности процесса обучения иностранному языку. Указаны критерии патриотического воспитания в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Выделены условия, для патриотического воспитания студентов в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: процесс обучения, профессиональное образование, патриотическое воспитание, ценностные ориентации, гуманитарные дисциплины.

Annotation. The specific features of the process of teaching a foreign language are considered. The criteria of patriotic education in the process of studying humanities are indicated. The conditions for patriotic education of students in the process of learning a foreign language are highlighted.

Key words: the learning process, vocational education, patriotic education, value orientations, humanities.

Введение. Студенчество является центральным периодом становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов.

Развитие интенций у студентов в ценностной сфере определяет особую роль гуманитарных дисциплин, направленных на формирование у обучаемых не только знаний и способов деятельности, но, прежде всего, опыта эмоционально-ценностного отношения [1].

Потенциальные возможности гуманитарных дисциплин реализуются в педагогическом процессе.

Изложение основного материала статьи. Ценности воспитания, составляют основу большинства концепций воспитания, (В.А. Караковский, З.А. Малькова, Н.Л. Селиванова, В.М. Коротков и др.). В них нашли также свое отражение проблемы гражданственно-патриотического воспитания студенческой молодежи, активно разрабатываемые применительно к высшей профессиональной школе (Е.В. Бондаревская, А.С. Гаязов, И.М. Дуранов, С.И. Маслов, Н.Д. Никандров, В.Ю. Троицкий и др.), рассматриваемые данными авторами применительно к социальной системе, общности в качестве сердцевины, цементирующей силы [3].

Без воспитания любви к Отечеству, пропаганды исторических традиций невозможно возродить новое сильное государство. Без акцента на защиту интересов России невозможно выработать сколько-нибудь плодотворную и самостоятельную внутреннюю политику. Без привития молодежи чувства уважения к истории России, к делам и традициям предшествующих поколений нельзя воспитать сильное поколение.

Наблюдение за преподаванием предметов показало, что если настойчиво работать над формированием патриотического сознания, рационально используя материалы учебных программ, методических пособий, то у студентов можно воспитать любовь к Родине, интерес к истории нашего народа.

Необходимо обратить внимание на богатые возможности решения данной задачи посредством занятий по иностранному языку. Вопрос о воспитательных возможностях иностранного языка как средства общения неоднократно рассматривался в отечественной методической литературе (И.Л. Бим, И.Н. Верещагина, Е.И. Вишневский, К.Б. Есипович, Г.В. Рогова и др.). Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина, например, отмечают, "что иностранный язык вносит значительный вклад в нравственное воспитание, интернациональное воспитание, воспитание любви к Родине и своим близким" [7].

Обучение иностранному языку преследует комплексную реализацию практической, воспитательной, образовательной и развивающей задач; при этом воспитательная, образовательная и развивающая задачи достигаются в процессе практического овладения иностранным языком. Все данные стороны содержания обучения иностранному языку в комплексе взаимосвязаны, взаимозависимы и проявляются в виде обучающего, познавательного и воспитательного результата. Результат же в свою очередь, достигается постепенно в процессе овладения иностранным языком [2]. Иностранному языку вносит существенный вклад в оптимизацию процесса обучения и профессиональной подготовки.

Иностранному языку открыт для использования содержания из различных областей знаний, других учебных предметов и способствует подготовке творчески активной личности. Процесс обучения иностранному языку имеет свои специфические особенности:

1) объект изучения (иностранному языку) является одновременно и средством общения между преподавателем и студентами;

2) овладение иностранным языком наиболее продуктивно осуществляется в процессе речевой коммуникации. Отношения между преподавателем и студентом являются субъект-субъектными;

3) при овладении иностранным языком ставится цель приобретения не только суммы знаний, сколько системы навыков и умений. В отличие от других предметов, также требующих овладения навыками и умениями, выработка навыков при обучении иностранному языку зависит не столько от логических, сколько от речевых действий;

4) преподаватель является основным источником информации о тех изменениях, которые происходят в языке и социокультурной ситуации в странах изучаемого языка [9].

Обучение иностранному языку развивает личностные качества, при которых реализуются актуальные и потенциальные возможности обучающихся во всех формах проявления (самостоятельное определение целей, самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция).

Критериями патриотического воспитания в процессе изучения гуманитарных дисциплин (в том числе и иностранного языка) многие исследователи считают:

– Когнитивный – количество освоенных понятий из патриотической проблематики; умение устанавливать связи между ними и грамотно истолковать суть идейно-нравственных ценностей с патриотико-интернационалистическим содержанием; способность логично и адекватно интерпретировать характер и особенности проявления отображаемых этими понятиями социально-психологических феноменов в поведении и разнообразной деятельности;

– Мировоззренческий – самостоятельность высказывания и осмысленность суждений о содержании и регламентации патриотического сознания и поведения истинного приверженца и ревнителя всего родного, Отеческого; соответствие индивидуальных оценок студентов актуальным явлениям жизни России, сути и содержанию общечеловеческих духовно-нравственных ценностей; стремление и умение применять полученные знания для аргументированного обоснования и защиты собственных патриотических позиций, а также для развенчания ошибочных и ложных взглядов в этой сфере; поиск приемлемых вариантов реализации собственных бескорыстных по характеру патриотических взглядов и убеждений в созидательно-преобразовательной практике на пользу Отечеству;

– Эмоционально-волевой – многомерность, сила и прочность позитивных отношений студентов к реальным феноменам духовной культуры России; устремленность к патриотическому самосовершенствованию, культура эмоционального выражения личных переживаний в связи с актуальными событиями общественной и государственной жизни; способность деятельно противостоять асоциальным и антипатриотическим явлениям;

– Поведенческий – интенсивность включения в патриотические акции; способность к рациональной организации патриотического поведения – собственного и окружающих людей; широта применения общественно-политической, гражданско-патриотической активности студента; инициативность и рационально-творческое отношение к мероприятиям патриотического характера [4].

Работа по патриотическому воспитанию на занятиях по иностранному языку во многом обусловлена ее спецификой. Можно выделить условия, необходимые для патриотического воспитания студентов в процессе изучения иностранного языка:

1) наличие у студентов потребности в новых знаниях;

2) подбор материала, на котором воспитывающий потенциал иностранного языка раскрывается более доступно и понятно;

3) использование разнообразных познавательных и проблемных задач;

4) реализация системы внутрипредметных и межпредметных связей.

Таким образом, для эффективности процесса патриотического воспитания студентов на занятиях по иностранному языку важно соответствие методов обучения их содержанию, а также общей предшествующей подготовке и возможностям студентов [6].

Ведущим фактором, определяющим патриотическое воспитание студентов в процессе обучения, является содержание учебного материала [6]. На занятиях по иностранному языку необходимо формировать осознанные ценностные ориентации личности по отношению к культурному наследию своей страны, страны изучаемого языка, воспитывать позитивное отношение к культурным различиям, воспитывать уважение к своей истории, культуре, традициям, развивать умения и навыки продуктивного взаимодействия с носителями различных культур.

Особым условием формирования личности является использование различных ситуаций в образовательном процессе. Важными для нас являются воспитывающие ситуации. Это специально организованные педагогические условия, являющиеся по существу, ситуацией выбора. В реальной жизни и деятельности постоянно рождаются ситуации, в которых обнаруживается и подвергается испытанию на прочность вся система сложившихся отношений. Открыть такую ситуацию, обнаружить в ней конфликт, возникающую или уже назревшую проблему необходимо уметь каждому педагогу. В поисках выхода из подобных ситуаций воспитанники пересматривают свое поведение, приводят его в соответствие с новыми требованиями, изменяющимися условиями деятельности и общения [8].

Патриотический воспитывающий потенциал иностранного языка становится эффективным педагогическим средством при реализации всего спектра его функции:

– интеллектуальной, способствующей повышению образовательного уровня студентов, расширению их общего и патриотического кругозора, развитию способности к аналитико-синтетическому осмыслению явлений и процессов;

– мировоззренческой, нацеливающей образовательно-воспитательный процесс на формирование у студентов объективных представлений и понятий о закономерностях общественно-политического и культурно-исторического развития человеческого сообщества, на выработку позитивно преобразующей жизненной позиции в отношении к окружающей действительности;

– методологической, ориентирующей студентов на поиск объективных критериев истины и эффективных путей к освоению общечеловеческих духовно-нравственных ценностей;

– идеологической, направляющей благородные усилия педагогического персонала на побуждение и развитие у студентов устремленности к удовлетворению практических нужд своего родного народа и Отечества в рамках мирового сообщества;

– логико-гносеологической, стимулирующей нуклонный рост познавательной активности студентов, становления и утверждение их потребности проникать в существенные сферы бытия, касающиеся жизни народов Земли;

– прогностической, создающей благоприятные возможности для выявления актуального уровня патриотической зрелости студентов и педагогически обоснованного планирования занятий для оперативного достижения студентами зоны ближайшего развития;

– коммуникативной, вызывающей у студентов желание совместными усилиями решать теоретические и практические задачи патриотического самовоспитания, сообща включаться в посильную деятельность по преобразованию окружающей среды на гуманистических началах.

Значительное влияние на патриотическое воспитание в процессе обучения оказывает личность преподавателя. Требования к себе, эмоциональность, отражающая его отношение к окружающему, влияют на учащихся, в том числе на формирование патриотической направленности их личности. Следовательно, преподаватель во всех случаях общения со студентами должен выступать как патриот [6].

Выводы. Воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» позволяет формировать уважительное отношение к духовным и материальным ценностям других стран и народов, совершенствовать нравственные качества студента [5].

Литература:

1. Григорьева, Н.А. Формирование у старшеклассников ценностной ориентации на Отечество (на примере гуманитарных дисциплин): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Григорьева Наталия Анатольевна. – Волгоград, 1998. – 18 с.

2. Коннова, З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: монография / З.И. Коннова; Министерство образования Российской Федерации, Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского. – Калуга: КГПУ, 2003. – FB 1 04-6/156.

3. Лешер, О.В. Гражданственно-патриотическое воспитание студентов вуза: аксиологический аспект / О.В. Лешер // Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России: материалы Региональной науч.-практ. конф. / под общ. ред. О.В. Лешер. – Магнитогорск: 2005. МГТУ, 2005. – С. 25-28.

4. Ляшко, Л.И. Патриотическое воспитание подростков-гимназистов средствами украинской национальной культуры на занятиях по труду: автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ляшко Лидия Ивановна. – Москва, 1995. – 25 с.

5. Кузнецова, С.А. Программа курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей / С.А. Кузнецова, Е.В. Мусницкая. – Москва: Изд-во Москов. гос. лингв. ун-та, 2004. – 25 с.

6. Райхлина, Е.Л. Создание и функционирование педагогической системы патриотического воспитания старшеклассников в процессе изучения литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Райхлина Евгения Львовна. – Тула, 2003. – 23 с.

7. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / Г.В. Перушина. – Москва: Просвещение, 1998. – 231 с.

8. Сластенин В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / Сластенин В.А., Подымова, Л.С. – Москва: ИЧП Магистр, 1997. – 221 с.

9. Языкова, Н.В. Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя / Н.В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 2. – С. 49-54.

УДК 811.581.11

кандидат педагогических наук, доцент Масловец Ольга Александровна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Москва);
кандидат филологических наук Сенина Екатерина Владимировна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Москва)

ДИАХРОНИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена особенностям диахронического подхода при обучении общественно-политическому переводу с китайского языка. В статье фиксируется понятие общественно-политического текста, рассматривается ряд методик выполнения анализа данного типа текста, приводятся особенности и специфические черты китайского публицистического текста, его связь с менталитетом народа, классическим литературным языком *вэньянь*, уточняется понятие «диахронический подход». Авторы подкрепляют теоретические положения практическими примерами аудиовизуального характера (телепередачи китайского канала CCTV). На основании проведенного анализа фрагментов текстов делается вывод, что при переводе общественно-политических текстов следует уделять особое внимание анализу иероглифических знаков, входящих в состав тех или иных семантических и синтаксических конструктов, заимствованных из *вэньяня*. Таким образом, в процессе обучения специальной лексике, используемой в политическом дискурсе при переводе необходим тщательный подбор лексикографических источников.

Ключевые слова: методика преподавания, общественно-политический перевод, диахронический подход, обучение китайскому языку.

Annotation. The article is devoted to the importance of the hieroglyphic sign and the use of a diachronic approach in teaching socio-political translation from Chinese. The article fixes the concept of a socio-political text, considers a number of methods for analyzing this type of text, gives features and specific features of the Chinese journalistic text, its connection with the mentality of the people, classical literary language (*Wenyan*), clarifies the concept of diachronic approach. The authors reinforce the theoretical provisions with practical examples of audiovisual materials (television broadcasts of the Chinese CCTV channel). Based on the analysis of fragments of texts, it is concluded that when translating socio-political texts, special attention should be paid to the analysis of hieroglyphic signs that are part of certain semantic and syntactic constructs borrowed from *Wenyan*. Thus, in the process of teaching special vocabulary used in political discourse in translation, a careful selection of lexicographic sources is necessary.

Key words: method of teaching, socio-political translation, diachronic approach, teaching Chinese language.

Введение. Глобальные риски и тенденции современного мира охватили все сферы жизнедеятельности человечества. Геополитическое напряжение достигло крайней степени и требует адекватной оценки глобальных угроз и вызовов. Достигший апогея политический и социальный накал в мире требует развития всеобъемлющего диалога и поиска возможного консенсуса. Для этого, помимо политического намерения, достоверных экспертных оценок происходящего нужны специалисты, которые бы на высоком профессиональном уровне обеспечили эффективное протекание такого диалога. В связи с этим политический дискурс становится объектом пристального внимания исследователей языка и его функционирования, а перевод в сфере политической коммуникации остаётся актуальным и требует новых подходов к исследованию проблем формирования профессиональных навыков и умений в этой области.

Изложение основного материала статьи. В широком смысле общественно-политический текст – это сфера коммуникативного взаимодействия политических субъектов, как участников политического процесса, так и других субъектов общественных отношений разной степени институирования, в результате которого вырабатываются обобщенные стратегии развития общества [18]. Структуру общественно-политического текста образуют субъекты, содержание, общественно-политический контекст, формы, каналы, средства и функции.

Важным элементом общественно-политического текста являются его субъекты, именно они генерируют идеи, наполняющие общественно-политический текст, задают нормы и определяют остальные структурные элементы текста. Конкретно подобными субъектами выступают органы власти и управления, политические, экономические, культурные элиты, общественно-политические объединения и организации [18].

Содержание общественно-политического текста формируется общественно значимыми темами, коррелирующими с проблемами, являющимися принципиально важными для тех или иных субъектов, они демонстрируют динамику языка на каждом этапе его развития. Общественно-политический текст является выражением всего комплекса взаимоотношений между обществом и гражданином и направлен на формирование определенной системы общественных отношений, посредством того или иного согласования интересов их субъектов.

Существуют ряд методик выполнения анализа политического текста [14, С. 223-225], которые равным образом могут быть использованы и для анализа общественно-политического текста:

- лингвистический анализ, предполагающий детализацию текста. Данный тип анализа предполагает изучение трех уровней коммуникативного события: текст, дискурсивную практику (способ производства и восприятия текста) и социальную практику (способ использования текста);
- стратегический анализ, предполагающий использование четырех основных приемов интерпретации текста;
- структурный анализ, предполагающий реконструкцию логики автора, посредством выявления и анализа структуры текста автора.

В связи с тем, что данное исследование связано с преподаванием перевода общественно-политического текста, имеет место обратиться к особенностям перевода текстов подобной тематики.

Как уже отмечалось выше, общественно-политические тексты это главным образом публикации в газетах, журналах и в интернете, посвященные политике и экономике. Они содержат различную информацию, проходящую по каналам массовой коммуникации. Их главная функция – сообщение. Тексты общественно-политической тематики могут быть тенденциозными и рассчитанными на определенное воздействие, на обработку общественного мнения. Однако функция сообщения остается у них основной, формирующей типологию текста. Как правило, для данного типа текста характерно использование значительного числа привычных клише, стереотипных фраз, газетных штампов, политических терминов и

понятий, социальных реалий. Часто используются оценочные слова, также нередко обыгрываются жаргонные и просторечные слова и выражения.

Перевод общественно-политических текстов весьма сложен и требует от переводчика помимо прекрасного знания языка и эрудированности в сфере политического дискурса также и понимания функционирования отдельных языковых явлений, находящих отражение в политической терминологии, которые в сжатой форме отражают языковую картину мира народа, говорящего на языке оригинала, и транслируют его менталитет.

В отечественной китайистике имеется небольшое количество теоретических работ, связанных со спецификой китайского общественно-политического текста, среди основных можно назвать диссертации Ю.Г. Лемешко «Язык китайского общественно-политического текста: синтаксические и стилистические особенности» [7], Т.Н. Лобановой «Лингвистический анализ китайского политического медиадискурса: структура, характеристики и дискурсивные практики». В Китае же изучение общественно-политического языка началось только в конце XX в. и в последние десятилетия активно набирает научные обороты [20]. Среди значимых теоретических исследований можно отметить труды Тянь Хайлуна «Изучение политического языка: обзор и размышление» (2002), Лэй Дачуана «Политика: языковое существование (о построении политической лингвистики)» (2009), Ху Яюня «Политическая риторика и политическая коммуникация», «О структуре политического языка», «Об определении и характеристике политического языка» (2002), Сюн Ваншэна «Два направления подходов и белые пятна: обзор исследований политического языка в Китае» (2007), Ли Дэ «Обзор особенностей политического языка за 60 лет с момента создания нового Китая» (2010), У Нан «Политический язык и язык политики» (2007), Чжэн Лицзяна «Политический дискурс и дискурс СМИ: определение жанра дискурса пресс-конференции правительства» (2007), Ван Сяопина «О наиболее употребительных выражениях и распространении политической культуры» (2007), «Развитие лексики китайского языка в процессе открытости и реформы» (2008), Гэ Синьсиня «Политический эвфемизм: классификация, механизмы и принципы формирования» (2006), Чжао Сяогуя «Когнитивный анализ текстовой согласованности в политической коммуникации» (2010), Чэнь Ци, Ван Мина «Искусство языка Мао Цзэдуна – умелое использование фразеологизмов и крылатых выражений» (1993) и др. [5, С. 58-63] Как видно из перечисленных работ, в китайской филологии более употребимым и распространенным является понятие политического, а не общественно-политического текста.

Язык и стиль общественно-политических текстов и выступлений всегда представлял особую сферу применения языковых единиц. Совмещение информационной (функция сообщения) и воздействующей (экспрессивной) функций обусловило одновременное использование стандартных клишированных и экспрессивных образных языковых средств. Язык общественно-политического текста требует постоянной «подпитки» новыми языковыми единицами, которые позволяют адекватно освещать возникающие явления и события. Например, большое количество неологизмов, вошедших в китайский язык после 1949 г., демонстрировало многообразие и динамику преобразований в жизни страны. Лексика периода культурной революции (1966-1976) отличалась особой негативной оценочностью, доходившей до степени унижения или оскорбления. Начавшаяся в 1978 г. политика реформ и открытости повлекла за собой и изменения в языке [6].

Особенностью китайского публицистического текста является обилие образных и оценочных речевых средств. С одной стороны, такими средствами являются лексические единицы придающие речи/тексту эмоциональность и красочность. С другой стороны, это речевые штампы, элементы древнекитайского языка, газетизмы, стремящиеся придать тексту лаконичность и строгость, обилие служебных слов, конструкций с ползуменательными глаголами и обобщающими словами [7; 12]. Еще одной особенностью китайского публицистического текста является «стилистические смешения» или «контаминационные смешения» (Ю.Г. Лемешко), т.е. смешение официально-деловой и разговорной лексики для придания тексту дополнительной экспрессивности.

Главным предназначением политического дискурса является внушение адресатам необходимости тех или иных политических оправданных действий, в связи с чем очевидна его связь с идеологией. Известно, что социальные изменения в обществе и в социально-политических структурах отражаются и фиксируются в языке. В обществе, где политическое устройство стабильно, то и лексическая система представлена устойчиво. В обществах, где часто происходят социально-политические «потрясения», формируется новый корпус лексики, идеологием и прецедентных феноменов; смена и развитие политической метафоры также более характерны для лингвокультурных сообществ в «транзитные» периоды [8, С. 127-131].

Что касается китайского общества, то его многовековая закрытость и изолированность, китаецентрическое восприятие мира, а также многовековой процесс слияния трех основных религиозно-идеологических учений – конфуцианства, даосизма, буддизма послужили важным фактором сохранения особой этико-ритуальной традиции, характерной для деловой, научной и образовательной культуры [11, С. 107]. Анализ теоретических исследований позволяет охарактеризовать китайский менталитет как архаический, холистический, образно-пространственный, что очень отличает его от аналитической, логико-вербальной европейской мысли.

Простота мышления китайцев, конкретность их образов и лаконизм синтаксических связей находят выражение в самом китайском языке, в особом виде письма, его форме, синтаксисе и лексике [6, С. 88].

Традиционным для европейского сознания является факт того, что под языком понимается внутренне организованная система знаков, служащая для передачи мыслей. Для китайского менталитета характерно отсутствие разграничения между искусством слова и другими способами действия и общения. Язык – это звено единой целостной практики, помогающей уточнить место отдельного индивида в цивилизационном порядке. Целью такой практики являются различные действия, в письменном или устном тексте всегда имеется указание на определенный образ поведения. Сверхобразность мышления носителей китайского языка способствует упрощению «неважных» и преувеличению «важных» деталей [9, С. 38] и в большей мере способствует именно направлению поступков и действий, а не формулированию понятий. Сам китайский язык «не кажется приспособленным для выражения отвлеченностей, он предпочитает богатые практическими ассоциациями символы абстрактным знакам, которые могли бы помочь в уточнении идей» [3, С. 8].

Именно этой цели и подчиняется информационная сторона китайского официоза – проводить в жизнь идеологию и политику КПК, доводить до сведения многомиллионной аудитории основные партийные лозунги, выдвигаемые в рамках политики партии. Это очень явно прослеживается в разнообразных китайских СМИ. Например, в видео лекциях по китайской экономике на телеканале CCTV «中国经济大讲堂». В заключительных минутах выступлений лектор подводя итоги своей речи произносит: «我虽然经历了改革的全过程，但是有不全面的。大家可以补充，大家可以讨论，最后形成共识实现中华民族的伟大振兴。谢谢!» «Хотя я прошел весь процесс реформ, но это еще неисчерпывающий опыт. Каждый может добавить что-то своё, каждый может принять участие в обсуждении и, таким образом сформируется единое мнение, для осознания великого возрождения китайской нации. Спасибо!» (лекция «深化改革为何要以市场为核心» («Почему в углублении реформ рынок должен играть решающую роль»)).

В большинстве публицистических и новостных текстов и выступлений присутствуют выражения высокого стиля и элементы доклассического и классического литературного языка (вэньяня), с помощью которых высокий стиль и реализуется, – все это придает сообщению характер торжественности и высокопарности. Такими вэньянизмами становятся языковые единицы различных уровней: лексики, синтаксиса, стилистики. Особенно широко используются устойчивые выражения и фразеологизмы, перешедшие в современный язык из классического литературного языка (вэньяня), а также целые цитаты из древних памятников. Так в лекции, касающейся социального страхования («完善职工养老保险制度，我们该从何做起?») («С чего начать улучшение системы пенсионного страхования?»), лектор приводит цитату из трактата (книги ритуалов) династии Западная Хань автора Дай Шэна (戴圣) «Записки о благопристойности. Глава “Ли Юнь”» («礼记·礼运»)3 «大道之行也，天下为公。故人不独亲其亲，不独子其子，使老有所终，壮有所用，少有所长，鳏寡孤独废疾者皆有所养» «Когда соблюдается [принцип] Великого Дао, Поднебесная становится всеобщей. Люди не только должны почитать своих родителей, и заботиться о детях своих, но и обрести спокойствие на склоне лет, дети должны получить воспитание, а престарелые хороший уход и заботу; и вдовцы и вдовы, сироты и бездетные, калеки и больные достойны поддержки». Исходя из состава аудитории – это молодёжь до 30 лет и люди пенсионного возраста лет 60-70 вряд ли смогли понять значение данной цитаты без толкования лектора.

Таким образом, значимой специфической чертой языка китайского общественно-политического текста является его клишированность (в данном случае: 大道之行也，天下为公；老有所终；壮有所用；少有所长) и, которая заключается в сочетании устойчивых образных конструкций и стандартных общественно-политических выражений, придающих тексту пафосность, официозность, что достигается за счет частого обращения к элементам различного уровня, используемым в доклассическом и классическом литературном языке (вэньяня).

Частое обращение к знакам, используемым в доклассическом и классическом литературном языке (вэньяня) требует особых подходов к обучению переводу текстов общественно-политической тематики, включающих объяснение структуры предложений, которые организуются через предикаты.

Это позволяет сделать вывод о том, что в китайских общественно-политических текстах зачастую встречаются конструкции, в которых посредством как отдельных иероглифических знаков, грамматических категорий, так и целых синтаксических комплексов заключается древность и мудрость нескольких десятков поколений и в то же время представлены «разные этапы эволюции языковой системы» [19, С. 254-262], и которые при этом за счёт используемого вида письма – иероглифического остаются неизменными. Обозначенное выше свидетельствует о том, что при переводе общественно-политических текстов следует уделять особое внимание анализу иероглифических знаков, входящих в состав тех или иных семантических и синтаксических конструкций, заимствованных из вэньяня. В этой связи следует вспомнить существенные характеристики иероглифического вида письма.

Иероглифический знак воспроизводит не сам предмет или явление действительности, а то, что увидел в них субъект, в связи с чем, его следует рассматривать как «субъективный феномен, представляющий собой своеобразную символику, которая еще с первобытных времен запечатлевала весь объем растущих знаний человека о природе и о себе» [17, С. 145]. Возникший как результат особой деятельности сознания, он фиксирует основные категории – пространство, время, движение, чувства, мысли. Иероглифический знак – это форма, в которой внутренняя часть обладает большим значением, чем внешняя, в которой помимо конкретных единичных смыслов есть и глубинные.

Представление о том, что конкретный иероглиф имеет конкретное значение – ошибочно. Будучи единицей китайского языка, он суть обобщенный образ, схваченный по существенным признакам, и в какой-то степени эквивалентный понятию, но существующий в другой системе измерений. Такое схватывание смысла можно рассматривать как связывание суждений относительно того или иного объекта или явления в одну точку зрения. «Внутренняя форма, являясь средоточием этимологической памяти иероглифа, хранителем первоначального концептуального представления, служит и указателем его дальнейшего семантического развития, прокладывает пути будущих возможных смысловых ассоциаций, которые формируют новые значения» [10, С. 246-247]. Всё это является основанием для порождения внутреннего диалога и размышлений реципиента, а также требует от него умения декодирования и учёта контекста при переводе. В процессе обучения специальной лексике, используемой в политическом дискурсе при переводе необходим тщательный подбор лексикографических источников.

В качестве примеров таких источников можно отметить Полный китайско-русский словарь, составленный по словарям Чжайльса, архимандрита Палладия (П.С. Попова) и другим под редакцией Епископа Иннокентия [13], Большой китайско-русский словарь Ошанина И.М. [2], современные китайские словари, в том числе фразеологические словари и справочники, а также современные словари на интернет-платформах. Это лишь минимальный, базовый набор, который должен быть в арсенале каждого студента, занимающегося изучением китайской общественно-политической речи4.

Обращение к разным словарям позволит в процессе обучения общественно-политическому переводу осуществлять более полный этимологический анализ единиц языка с учетом различных ситуаций коммуникации, тщательно выверять стилистическую принадлежность и лексическую сочетаемость каждого термина или терминоподобной единицы и в итоге избежать неточностей при переводе. Здесь также важны рекомендации тех, кто осуществляет обучение китайскому языку как языку профессии. Именно советы преподавателя в отношении выбора словаря могут сыграть определяющую роль для дальнейшего формирования профессиональных навыков и умений в области общественно-политического перевода.

Выводы. Таким образом, в процессе обучения переводу китайских текстов общественно-политической тематики, необходимо использовать диахронический подход («диахронический перевод» [19, С. 259]), который предполагает, во-первых, обращение к первоисточнику, точнее к памятнику или традиции, откуда произошёл тот или иной оборот, во-вторых, обращение к лексикографическим источникам, в-третьих, анализ иероглифических знаков и их этимологий.

Литература:

1. Алефиренко, Н.Ф. Поэтическая энергия слова: Синергетика языка, сознания и культуры / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Academia, 2002. – 391 с.
2. Большой китайско-русский словарь В 4-х томах / [И.М. Ошанин и др.]; под ред. И.М. Ошанина. – М.: Наука, 1983-1984.
3. Гране, М. Китайская мысль от Конфуция до Лаоцзы / М. Гране. – М.: Алгоритм, 2008. – 523 с.

³Один из главных трактатов китайской канонической литературы, приписываемый Конфуцию и его ученикам (Цзы Сы, Цзэн-цзы, Янь Юаню, Гунсунь Ни-цзы и др.), но включающий более поздние тексты эпохи Хань.

⁴ Подробно о словарях и справочниках см.: Рифтин Б.Л. О синологических словарях и справочниках, старых и новых // Архив российской китаистики. Т. 1. М.: Вост. лит., 2013. С. 331-432.

4. Ду, Цюаньбо. Особенности имиджа КНР в русскоязычных печатно-сетевых СМИ Китая: диссертация. ... канд. фил. наук. 10.01.10 / Цюаньбо Ду. – ФГАОУ ВО Российский университет дружбы народов, 2017. – 174 с.
5. Кэ, Ян. Исследования политической коммуникации в Китае / Ян Кэ // Политическая лингвистика. – 2011. – № 3 (37). – С. 58-63.
6. Линь, Юйтан. Китайцы: моя страна и мой народ. Пер. с китайского и предисл. Н.А. Спешнев / Юйтан Линь. – М.: Вост. лит., 2010. – 335 с.
7. Лемешко, Ю.Г. Язык китайского общественно-политического текста (синтаксические и стилистические особенности): диссертация ... канд. фил. наук: 10.02.22 / Лемешко Юлия Геннадьевна. – СПб., 2001. – 166 с.
8. Лобанова, Т.Н. Политическая лексика в современном китайском языке (на материале массмедийных источников) / Т.Н. Лобанова, О.В. Фесик // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. – 2013. – № 5 (23): в 2-х ч. – Ч. II. – С. 127-131.
9. Малышев, В.Н. Пространство мысли. Истоки национального характера / В.Н. Малышев. – СПб.: Алетейя, 2009. – 408 с.
10. Манакин, В.Н. Сопоставительная лексикология / В.Н. Манакин. – Киев: Знания, 2004. – 326 с.
11. Масловец, О.А. Учебник китайского языка и китайская научная мысль / О.А. Масловец // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-3. – С. 106-113.
12. Никитина, Т.Н. Синтаксис китайского публицистического текста / Т.Н. Никитина. – СПб: Изд-во Восточный факультет СПбГУ, 2006. – 224 с.
13. Полный китайско-русский словарь, составленный по словарям Чжайльса, архимандрита Палладия (П. С. Попова) и другим / под ред. Епископа Иннокентия. – Т. 1-2. – Пекин: Типография Успенского монастыря при духовной миссии, 1909. – 954 с.
14. Попова, О.В. Политический анализ и прогнозирование: Учебник / О.В. Попова. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 464 с.
15. Рифтин, Б.Л. О синологических словарях и справочниках, старых и новых / Б.Л. Рифтин // Архив российской китаистики. – Т. I. – М.: Вост. лит., 2013. – С. 331-432.
16. Таранова, Е.В. Артпедагогика: основания, сущность, технология / Е.В. Таранова. – М.: Илекса, 2006. – 179 с.
17. Фролов, Э.Д. Русская наука об античности: историографические очерки / Э.Д. Фролов. – СПб.: Гуманитарная акад., 2006. – 604 с.
18. Чекменев, Д.С. Структура категории общественно политический дискурс / Д.С. Чекменев. URL: <http://aprobacia.ru/struktura-kategorii-obshhestvenno-politicheskij-diskurs.html> (дата обращения 17.10.2021).
19. Шишмарева, Т.Е. Некоторые особенности перевода канона Эрья / Т.Е. Шишмарева // Общество и государство в Китае. – 2016. – Т. 46. – № 1. – С. 254-262.
20. Су Баоцзюнь, Гао Хайпин. Чжэнчжи сюэци яньцзю шупин // Цзинань дасюэ сюэбань (шэхуэй кэсюэбань) [苏宝俊, 高海萍. 政治修辞研究述评 // 济南大学学报 (社会科学版)] Обзор исследований политической риторики // Журнал Цзинаньского университета (издание по общественным наукам). – 2016. – № 26. – С. 36-43.

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Алексеева Наталья Александровна

Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Статья рассматривает роль внеклассной работы в формировании мотивации изучения иностранного языка. Внеклассная работа по иностранному языку имеет большую общеобразовательную и развивающую ценность. Эта работа не только улучшает знание иностранного языка, но и способствует расширению культурологического кругозора учащихся, развитию их творческого, эстетического вкуса и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны.

Ключевые слова: внеклассная работа, самостоятельная работа, мотивация, социокультурном контексте, межличностное общение, когнитивные характеристики, развитие личности.

Annotation. The role of extracurricular work in creating of motivation for learning a foreign language is considered in the article. Extracurricular work has great general education and developing value. This work not only improves the knowledge of a foreign language, but also contributes to the expansion of the students' cultural outlook, the development of their creativity, aesthetic taste and, as a result, increases the motivation to study the language and culture of another country.

Key words: extracurricular activities, independent work, motivation, socio-cultural context, interpersonal communication, cognitive characteristics, personality development.

Введение. Внеклассная работа по иностранному языку имеет большую общеобразовательную и развивающую ценность. Эта работа не только улучшает знание иностранного языка, но и способствует расширению культурологического кругозора учащихся, развитию их творческого, эстетического вкуса и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны.

Внеклассные мероприятия открывают широкие возможности для создания ситуаций, когда используется реальный язык, для создания языковой среды и изучения различных культурных проблем страны изучаемого языка.

Основными отличиями внеклассной работы от академической являются такие факторы, как добровольный характер участия, отсутствие строго регламентированных правил в отношении времени, места, формы их поведения, проявление независимости и инициативы студентов.

Внеклассная работа позволяет реализовать следующие цели:

- 1) повышение мотивации учащихся к изучению иностранных языков;
- 2) углубление и укрепление знаний и навыков, приобретённых на занятиях по иностранному языку;
- 3) развитие личности студента, включая его социальную, эмоциональную и интеллектуальную сферы;
- 4) расширение мировоззрения студента.

Подготовка и проведение внеклассных мероприятий повышает интерес учащихся к процессу изучения языка путём развития внутренней мотивации и переноса процесса обучения от учителя к студенту.

Внеклассные мероприятия способствуют интеграции мотивации, поскольку доброжелательное отношение к стране и к людям, говорящим на соответствующем языке, оказывает позитивное воздействие на изучение языка, а также может играть роль в создании инструментальной мотивации, то есть цели получить что-то практичное и полезное для будущей карьеры или личной жизни. Развитие социальных навыков наряду с повышением языковых навыков в процессе внеклассной работы помогает учащимся изменить свою жизнь или получить более широкие шансы на успех в жизни, т.к. в основе внеклассной работы всегда лежит добровольное участие.

В свою очередь, мотивация интегрирует когнитивные (познавательную направленность мотивов), эмоциональные (эмоционально-ценностный интерес), волевые (основные поведенческие установки и интенции), рефлексивные (самоконтроль мотивации и самоанализ) и ценностно-смысловые (нравственно-смысловая ориентация побуждений и мотивов) характеристики мотивационной сферы обучаемых.

Изложение основного материала статьи. Внеклассная работа – это прежде всего самостоятельная работа, где преподаватель выступает в качестве координатора, а учащиеся самостоятельно управляют процессом обучения, что воспитывает в них ответственность за результат и развивает внутреннюю мотивацию.

Студенты вправе самостоятельно выбирать источники информации, отвечающие их интересам, а не интересам тех, кто занимается планированием учебных программ. Это касается просмотра интернет ресурсов, чтения книг и статей, выбора музыки и фильмов, то есть материалов, имеющих более важное значение для учащихся и мотивирующих их в большей степени. Это позволяет отражать интересы учащихся; поскольку в большинстве случаев за организацию внеклассной работы отвечают сами студенты.

С другой стороны, внеклассные мероприятия являются естественным продолжением системы уроков, создавая благоприятных условий для общения. Участие в викторинах, конкурсах, тематических мероприятиях, научных конференциях повышает интерес учащихся к изучению иностранного языка, улучшает качество знаний, развивает навыки общения, является повторением и закреплением ранее полученных знаний, слов и выражений. Например, участие в языковой олимпиаде является прекрасным мотиватором: во-первых, студент может проверить и адекватно оценить свои знания; во-вторых, определить дальнейшее направление в изучении иностранного языка.

Общепризнанным является факт, что иностранный язык не может быть востребован вне социума. Общество привносит свои коррективы в общение как на родном, так и на иностранном языке. При этом наблюдается взаимопроникновение и взаимовлияние процессов, происходящих в обществе, и психических процессов, связанных с изучением языков.

Наличия сотрудничества, где основной акцент сделан на развитие умений общаться, способствует не только формированию умений и навыков разговорной речи, но также развитию социальных и психологических качеств обучаемого, уверенности в себе, способности работать в коллективе.

К числу других очевидных преимуществ внеклассной работы относятся укрепление социального взаимодействия, лидерства, здорового отдыха, самодисциплины и уверенности в собственных силах.

Социокультурный контекст реализуется в развитии лингвострановедческих знаний и умений. К ним относится умение понимать иностранные реалии, знание истории и географии страны изучаемого языка, общественных и социальных отношений в стране, обычаев и традиций, экономики и искусства.

Очень важно, чтобы студенты, изучающие иностранный язык, испытывали интерес к другой культуре, новому образу мышления и восприятию мира. Культурные ценности, социальные нормы и этикет отражаются в языке и через него, и поэтому они должны быть отражены в процессе усвоения иностранного языка. Внеклассная работа позволяет студентам изучать и исследовать те научно-технические и социально-культурные области, которые представляются им важными и практическими с их точки зрения.

При освоении второго языка происходит изменение собственно языкового сознания, что неизбежно влияет и на общую картину мира в когнитивной сфере. Усвоение новой языковой системы приводит к изменению «угла зрения» на окружающий мир, его понятия, отношения и ценности, к преодолению монокультурности и лингвоцентризма.

Одна из общих функций «Иностранного языка», как любого другого учебного предмета, заключается в обеспечении общего развития обучаемого, расширении его кругозора, его знаний об окружающем мире, о людях, говорящих на этом языке. Вторая – связана с формированием определённых черт обучаемого, таких, как целеустремлённость, настойчивость, самостоятельность, инициативность, с усилением сознательных мотивов поведения. Одна из этих функций соотносится с социальными функциями человека, т.е. как средство взаимодействия, социальной связи. Другие нацелены на формирование самой личности – личности, способной принимать нестандартные, оригинальные, выходящие за рамки общепринятых решения, что прекрасно может реализоваться во внеклассной работе.

В настоящее время внеклассные мероприятия в высшем учебном заведении носят чаще всего массовые формы, то есть не имеют чёткой организационной структуры. К их числу относятся такие мероприятия, как языковые конкурсы, Олимпиады, тематические вечера и проведение конференций, дискуссий и встреч на иностранных языках. Эти мероприятия проводятся спорадически и основываются на широком использовании любительской и творческой инициативы. В качестве индивидуальной внеклассной работы можно рассматривать такие виды факультативных мероприятий, как подготовка презентаций для конференций, подготовка докладов в аудитории и написание статей для студенческих газет или журналов.

Чтобы посмотреть влияние внеклассной работы на формирование мотивации к изучению иностранного языка и тем самым определить эффективность работы кафедры в этом направлении было проведено небольшое диагностическое исследование.

В диагностике приняли участие 63 студента 2 курса бакалавриата и студенты магистратуры различных специальностей. Студентам было предложено заполнить небольшую анкету. Из списка внеклассной работы им нужно было указать те, в которых они участвовали за весь период изучения иностранного языка (в школе и в университете) и регулярность участия в этой работе. Анкета использовалась для выяснения активности каждого студента и разделения их на две группы «активные» и «неактивные».

Показатели мотивационного компонента изучались с помощью комплексной методики диагностики мотивов овладения и использования ИЯ Н.А. Емельянова, В.В. Рыжов [10, 13].

Для этого студентам были предложены утверждения, описывающие отношение к овладению иностранным языком. Каждому из приведенных суждений нужно было выставить одну из следующих оценок, поместив ее в протоколе опроса:

“5” – данное суждение является главным в моем стремлении к овладению иностранным языком;

“4” – среди других суждений данное занимает далеко не последнее место;

“3” – иногда я руководствуюсь данным суждением, овладевая иностранным языком;

“2” – почти никогда, изучая иностранный язык, не руководствуюсь данным суждением;

“1” – такие побуждения мне не свойственны.

Выбирая оценку, им необходимо было помнить, что “правильных” и “неправильных” ответов нет, и исследователей интересуют в первую очередь действительные отношения к изучению языка.

Методика позволяет выявить уровень мотивации овладения ИЯ по 5 категориям мотивов, составляющих две группы: внутренние МОИЯ и внешние МОИЯ. Внутренняя мотивация представлена системой профессионально-творческих, познавательных, коммуникативных и эмоционально-ценностных мотивов овладения языком и иноязычной деятельности. Внешняя мотивация представлена мотивом долженствования. Методика позволяет получить показатели по каждому отдельному виду мотивов.

Полученные по опроснику результаты сравнили с анкетами.

В таблице приведены результаты диагностики мотивационного компонента личности студентов изучаемой выборки в виде уровневых показателей в пятибалльной шкале.

Таблица

Результаты диагностики ведущих мотивов овладения иностранным языком студентов

Тип	Виды мотивов	Показатель СУП «неактивные»	Показатели СУП «активные»
Внутренние МОИЯ	Профессионально-творческая	3,80	4,07
	Познавательно-образовательная	3,53	4,01
	Коммуникативная	3,78	
	Эмоционально-ценностная	3,41	
Внешние МОИЯ	Мотивация долга	3,24	3,11

В таблице приведены показатели по всем внутренним мотивам и мотиву долженствования, отражающему общий уровень внешней мотивации. Средний уровневый показатель (СУП) для мотивов выражен в 5-урвневой шкале, это значит, что СУП принимает значения от 1 до 5, а показатель 3 является точно средним уровнем мотивации.

Данные таблицы характеризуются следующим образом:

а) в обеих группах наиболее значимыми для оптимальной мотивации отношения к иностранному языку относятся такие внутренние мотивы, как профессионально-творческие и коммуникативные. В группе «активных» важным является также познавательно-образовательный мотив. Интересным является тот факт, что студенты обеих групп показали одинаковые результаты по коммуникативным и эмоционально-ценностным МОИЯ, где эмоционально-ценностный менее значим.

б) показатели внешней мотивации немного отличаются в обеих группах. Часто «неактивные» студенты участвуют во внеклассной работе, чтобы получить оценку или дополнительный балл по предмету.

Проведённая диагностика позволяет сделать следующий вывод: участие во внеклассной работе формирует внутренние мотивы, связанные с интересами и увлечениями учащихся, которые в последствие реализуются в профессионально-творческую мотивацию. Те учащиеся, которые принимают активное участие в различных видах внеклассной работе используют все возможности, чтобы удовлетворить желание знать больше.

Значения коммуникативного фактора можно использовать для привлечения «неактивных» студентов к участию во внеклассной работе, чтобы впоследствии сформировать у них другие виды мотивации. В процессе подготовки и проведения внеклассной работы происходит развитие навыков коммуникации, а это вызывает дополнительный интерес к изучению языка, обогащению словарного запаса, развитию навыков проведения дискуссии, а также способности работать в группе.

Выводы. Таким образом, бесспорное преимущество внеклассной работы в том, что и сильные, и слабые в языке студенты получают возможность самореализации в творческом процессе подготовки и проведения мероприятий, чтобы почувствовать себя в ситуации успеха. Атмосфера сотрудничества и творчества оказывает позитивное воздействие на отношения между преподавателем и студентом. Можно с уверенностью сказать, что благодаря внеклассной работе на иностранном языке познавательные интересы студентов углубляются, развивается творческий потенциал личности, стимулируется эрудиция и эмоциональная ценность отношение к миру и к себе. Иными словами, внеклассная работа на иностранном языке способствует повышению эффективности образования. Следовательно, разработка и осуществление внеклассных мероприятий необходимы для повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Личностный аспект проблемы общения // Проблема общения в психологии / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1981. – С. 218-241.
2. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1999. – 895 с.
3. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избранные труды / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
4. Внеклассные учебные занятия – Российская, пед. Энциклопедия. – М.: 1993. – 152 с.
5. Dörnyei, Z. Motivational Dynamics in Language Learning / Z. Dörnyei, Peter D. MacIntyre, A. Henry. – Bristol: Multilingual Matters, 2015 – 456 p.
6. Dörnyei, Z. Innovations and challenges in language learning motivation / Z. Dörnyei. – London: Routledge, 2020. – 176 p.
7. Dörnyei, Z. Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective/ Z. Dörnyei, K. Csizér, N. Clevedon. – England: Multilingual Matters, 2006. – 206 p.
8. Дружинина, Р.В. Внеаудиторная работа при обучении студентов иностранным языкам и ее роль в совершенствовании коммуникативных навыков будущих менеджеров / Р.В. Дружинина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009. – С. 127-132.
9. Доловова, Н.Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов в педагогическом пространстве технического вуза. Диссертация ... канд. пед. наук 13.00.08 / Наталья Николаевна Доловова. – Ульяновск, 2003. – 222 с.
10. Емельянова, Н.А. Формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком студентами неязыкового вуза: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Емельянова Наталья Александровна. – Н. Новгород, 1997. – 229 с.
11. Колкер, М. Практическая методика обучения иностранному языку / М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М: Издательский центр "Академия", 2001. – 259 с.
12. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения. Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
13. Профессионально-творческая подготовка специалиста: Коллективная монография / Под ред. проф. В.В. Рыжова. – Н. Новгород: УРАО, 2007. – 208 с.
14. Смирнов, А.Н. Нетрадиционные формы организации внеклассной деятельности / А.Н. Смирнов, Е.А. Фадеев. – СПб.: ООО «Дом книги», 2011. – 78 с.

15. Шепелева, В.И. Принципы организации внеклассной работы / В.И. Шепелева. М.: 1991. – 117 с.
16. Якушина, Л.З. Связь уроков с внеклассной работой по иностранному языку / Л.З. Якушина. – Москва: Высшая школа, 1990. – 132 с.

Психология

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент **Белинова Наталья Владимировна**

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

аспирант **Курилкина Екатерина Викторовна**

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

К ВОПРОСУ О НАВЫКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема профессионального общения педагогов дошкольного образования является одним из ключевых факторов эффективной организации образовательного процесса в детском саду. Несмотря на то, что в современной науке и практике уже накоплен и описан достаточный материал о формировании и совершенствовании навыков профессионального общения и коммуникативной компетентности педагога в целом, вопросы совершенствования профессионального мастерства являются наиболее актуальными и востребованными в профессиональной деятельности. В статье описаны ключевые определения и подходы к профессиональному общению педагогов, их коммуникативной компетентности. Авторами проведено рефлексивное исследование отношения педагогов дошкольного образования к профессиональному общению, а также определены наиболее эффективные форматы совершенствования навыков профессионального педагогического общения в непрерывном образовании, непосредственно в практике реализации профессиональной деятельности педагогов в детском саду. В заключении авторы приходят к выводам, что наряду с традиционными форматами совершенствования навыков профессионального общения (углубление знаний о предмете исследования) современные педагоги остро чувствуют необходимость приобретения и развития навыков публичной коммуникации для тиражирования своего опыта, для профессионального самовыражения.

Ключевые слова: профессиональное общение, педагоги дошкольного образования, коммуникативные способности, коммуникативная компетентность.

Annotation. The problem of professional communication of a preschool teachers is one of the key factors in the effective organization of the educational process in kindergarten. Despite the fact that in modern science and practice sufficient material has already been accumulated and described on the development and mastering of professional communication skills and the communicative competence of a teacher in general, the issues of improving professional skills are the most relevant and in demand in professional activities. The article describes the key definitions and approaches to the professional communication of teachers, their communicative competence. The authors conducted a reflexive study of the attitude of preschool teachers to professional communication, and also identified the most effective formats for improving the skills of professional pedagogical communication in lifelong education, directly in the practice of implementing the professional activities of teachers in kindergarten. In conclusion, the authors come to the conclusion that, along with traditional formats for improving professional communication skills (deepening knowledge about the subject of research), modern teachers acutely feel the need to acquire and develop public communication skills in order to replicate their experience, for professional self-expression.

Key words: professional communication, teachers of preschool education, communication skills, communicative competence.

Введение. Уровень развития коммуникативной компетентности педагога дошкольного образования – актуальная проблема современной науки, поскольку она связана с необходимостью и важностью формирования грамотного общения в профессиональной педагогической деятельности в дошкольном образовании. Эффективность применения современных стандартов в системе дошкольного образования напрямую определяется профессионально-педагогической компетентностью педагогов, которая, в свою очередь, характеризуется критерием педагогической коммуникативной компетентности, определяемой педагогической коммуникативной компетентностью [4]. Воспринимать, принимать, понимать и адекватно поддерживать ребёнка, обучая его способам культурного общения, а также уметь проектировать и распространять свой профессиональный опыт – наиболее востребованные профессиональные навыки педагога в современном образовательном контексте [10].

Изложение основного материала статьи. Термин «коммуникативная компетентность» долгое время использовался в социальной психологии и был принят как способность устанавливать и использовать множественные контакты с другими людьми на основе использования внутренних ресурсов, таких как коммуникативные знания и навыки. В отечественной научной теории нет однозначного определения коммуникативной компетентности [4].

Под коммуникативными навыками ряд исследователей понимает «умение строить и поддерживать множество отношений с другими людьми». По мнению исследователя, процесс эффективного общения характеризуется достижением взаимопонимания внутри коммуникаторов, а также глубокого понимания ситуации и основы общения. Это, в свою очередь, является предпосылкой решения задач и достижения коммуникативных целей при небольшой трате имеющегося потенциала [1, 4, 6].

Говоря о коммуникативных способностях педагогов, следует отметить, что развитие учебных коммуникативных знаний, коммуникативных умений и коммуникативных навыков должно происходить на протяжении всей образовательной деятельности. Это выражение может различать элементы образовательной способности, в том числе и образовательную коммуникацию [5].

В то же время ошибочно оценивать педагогическое общение только как процесс передачи информации одной системой передачи или получения ее другой системой. В случае образовательной коммуникации уместно говорить об отношениях между двумя личностями, каждая из которых является активным субъектом, по сравнению с обычным процессом обмена информацией. Это, в свою очередь, подчёркивает необходимость того, чтобы каждая сторона общения играла активную роль в передаче информации, принимая во внимание цели, мотивы и установки партнёра по общению [9].

В этом случае важно изучить природу и особенности коммуникативных навыков как важного элемента профессионализма педагога. Потому что знания, умения и навыки общения не являются главными важными факторами в деятельности. В условиях развития знаний специалистов дошкольного образования и неуклонного роста востребованности

профессии воспитателя дошкольного образования важную роль играет организация профессиональной деятельности в сфере общения.

Коммуникативный процесс рассматривается как структурный элемент известных базовых педагогических способностей. В этом аспекте элементы выражаются в свободном общении, терпимости к неопределённости, оптимизме, коммуникабельности [2].

Темпы развития общества, склонность обучающихся к инновациям, а также образовательно-воспитательная работа, проводимая в детском саду, требуют сочетания растущих требований общества. Педагоги должны привлекать дошкольников к себе. Дошкольники должны с нетерпением ожидать, что каждый день они будут сталкиваться с чем-то новым, получать новые знания, им должно быть интересно ходить в детский сад, общаться с педагогом. Педагоги, знающие все тонкости педагогического процесса, не только не устают работать с дошкольниками, но и получают удовольствие от этой работы. Работа и занятия таких педагогов с высоким профессионализмом и компетентностью интересны и увлекательны. Дошкольники любят их, относятся к ним с уважением и проявляют энтузиазм к их урокам. Все это требует от воспитателя постоянной работы над собой, повышения своего профессионализма, а также расширения своих творческих возможностей, поиска инноваций [7].

Профессиональное отношение педагога к своей работе стимулирует его получать удовольствие от своей работы, работать с большим энтузиазмом, продуктивно и вдохновлять на новые достижения. Такие педагоги никогда не жалуются на занятия, работу, детей. Напротив, в общении с дошкольниками, они находятся в прекрасном эмоциональном настроении. Интересно, что дошкольники также с большим энтузиазмом принимают участие в занятиях таких педагогов, находясь вдали от напряжения, заинтересованы в обучении и получении новых знаний. Педагогическая профессиональная культура – это не абстрактное понятие. Это та культура, которая проявляется, видна, отражается в ходе педагогической деятельности педагога. Это культура, которая проявляется в поведении педагога, в речи, в общении с дошкольниками, с родителями, с коллегами. Как педагог относится к ним, как он разговаривает, как он обращается к ним и как он требует их, как он действует и ведёт себя в детском саду и т.д. все это проявляется как конкретное выражение его педагогической профессиональной культуры [3].

Таким образом, можно показать, что содержание педагогической профессиональной культуры педагога конкретно состоит из:

- 1) культуры педагога, проявляющейся в процессе его педагогической деятельности;
- 2) культуры педагогического общения с детьми, родителями и коллегами;
- 3) личностной, своеобразной культуры педагога;
- 4) отношения педагога к детям во внеурочное время;
- 5) культуры педагога, основанной на конкретных национальных и общечеловеческих ценностях [3].

Указанные компоненты педагогической профессиональной культуры педагога объединены единым образом, формируя общую профессиональную культуру педагога, отсутствие или слабость части которой приводит к определенным недостаткам в профессиональной педагогической культуре педагога.

Педагогическая деятельность педагога выступает основной базой в повышении уровня его профессионализма. По мере того как педагогическая деятельность расширяется и обогащается инновациями, также возникают и становятся все более полными качества, необходимые для профессионализма. Расширение сферы деятельности педагога приводит к появлению новых качеств, переходу иерархии ценностей с одной ступени на другую, на более высокий уровень. Педагог старается приобрести новые качества, лучше чувствуя себя в системе профессиональной педагогической деятельности, что создает стимулы для дальнейшего углубления его профессионализма.

Личный пример педагога занимает важное место в образовательном пространстве. Педагог имеет сильное влияние на детей. Этот эффект, который происходит как прямо, так и косвенно, и без использования слов, то есть «будь как я» или «делай как я», часто является более сильным, более эффективным, чем эффект, производимый словами. Поэтому он не должен забывать, что все его действия и поведение, манера речи, манера общения с коллегами и дошкольниками, даже мимика и пантомима, в той или иной степени влияют на детей, он всегда должен ожидать самовыражения [7].

Педагог должен быть коммуникабельным человеком. Общение – это взаимодействие людей. Это взаимные, совместные отношения людей друг с другом с целью выяснения отношений, координации усилий и достижения общего результата. Это очень важно для педагога качество имеет высокую силу влияния на его педагогическую деятельность. Демократический стиль общения формирует у обучающихся чуткое отношение к педагогу, интерес к занятиям, положительное отношение к профессии педагога. Это создаёт искреннее, деловое и эффективное сотрудничество между педагогом и дошкольником.

В педагогической литературе и практике указывается, что существует ряд стилей общения педагога с обучающимися. Это авторитарные, демократические и либеральные формы (типы) общения, каждая из которых в соответствии со своей сущностью влияет на характер и воспитание обучающихся.

Авторитарный стиль общения – это стиль общения, основанный на личности педагога. В это время выполняются только указания педагога, и он стремится к тому, чтобы вся работа выполнялась так, как он сам этого хочет. Здесь педагог обычно является главным, направляющим героем, а ребенок послушным, исполнительным объектом.

Демократический стиль общения является наиболее удобным способом формирования общения педагог-дошкольник, эффективным средством формирования личности дошкольника. В процессе такого общения между педагогом и ребенком возникает взаимное деловое сотрудничество. Педагоги при таком стиле общения рассматривают обучающихся как личность, внимательно относятся к их словам, предложениям, выслушивают их, учитывают их мнения и потребности. Эмоциональный уровень детей при таком стиле общения с педагогом высок, и они не сталкиваются с проблемами, которые вызывают у них нервность, волнуют их.

Либеральный стиль общения как нездоровый стиль общения в отношениях педагог-дошкольник оказывает негативное влияние на весь процесс обучения и воспитания. Педагог с таким стилем общения относится ко всем поступкам дошкольников как к обычным делам, делают им слишком много уступок и не проявляют требовательности. Либерально-коммуникативные педагоги ведут беседы, шутят так, что порой подрывают общение с дошкольниками, воспитывают безразличное отношение к процессу воспитания. Хотя раньше они хорошо воспринимались своими воспитанниками, позже их метод такого подхода показывает свои негативные последствия, и их репутация постепенно падает [10].

Формирование педагогической профессиональной культуры характеризуется рядом факторов. Они проявляются во всей полноте личности педагога, начиная с общей культуры педагога, охватывая его знания, умения и привычки. Педагог как эталонная личность должен уметь упорядочивать свои действия и поведение, речь, манеру общения, как в учебно-воспитательном процессе, так и в ходе другой деятельности, добиваться реализации этих умений на высоком уровне [1].

Наличие культуры общения является одним из важнейших показателей профессионализма педагога. Недемократичность или неправильная организация педагогического общения приводит к тому, что в педагогическом процессе возникают пробелы. Здесь также теряются существующие следы профессионализма и компетентности. Поэтому

правильно выстроенная педагогическая коммуникация выступает в качестве одного из основных инструментов профессионализма педагога.

Педагогический профессионализм и компетентность проявляются как процесс, постоянно коррелирующий с педагогическим общением. Один из них может проявляться как причина другого, а также как следствие. Поскольку педагогическое общение проявляется как отношения взаимодействия между педагогами и дошкольниками, то эти отношения влияют на педагогический процесс в той или иной степени [7].

Эффективность общения педагога – дошкольника во многом зависит от профессионализма педагога, наличия у него ряда навыков и умений. Поскольку педагог в своей педагогической деятельности сталкивается с детьми с разным характером, разным темпераментом, он должен обладать способностью к индивидуальному общению с каждым из них, умением к индивидуальному подходу. Он должен уметь «находить язык» с ними, чтобы ни один из дошкольников не остался незамеченным, «вне общения». Он должен осознавать индивидуальные особенности каждого дошкольника, «находить ключ» к общению с ними. А это требует профессионализма в педагогической работе, компетентности в деятельности.

Для анализа фактического и практического процесса реализации профессионального общения в педагогической деятельности, мы провели исследование с использованием метода опроса, в котором приняло участие 57 педагогов дошкольных образовательных организаций. Приведем обзор некоторых позиций.

Опрос проводился на добровольной и анонимной основе. В целом среди респондентов преобладают молодые педагоги, у которых стаж работы до пяти лет 68,4% ответов, следом идут педагоги со стажем от 5 до 10 лет их процент составляет 14%, далее от 10 до 15 лет и больше 15 лет – 8,8%

На вопрос о понятии «педагогическое общение» (выбор предлагаемых определений) большинство респондентов – 49,1% – выбрали ответ о многоплановости процесса взаимодействия между педагогом и обучающимся, и оставшаяся часть опрошенных выбрали такие варианты ответов, как «процесс передачи учебной информации», «общение педагога и обучающегося».

На вопрос о «стиле педагогического общения» – Что в большей мере характеризует стиль педагогического общения? – большинство, а именно 59,6%, респондентов выбрали вариант «общение на основе дружеского расположения». И 36,8% выбрали общение – дистанция. И это становится не только информацией к размышлению, но и точкой роста к преобразованиям.

На вопрос о «наиболее важных коммуникативных умениях педагога» большинство респондентов (47,3%) указали вариант социальной перцепции: для них важно понимать и оценивать психологическое состояние ребёнка. Также такой вариант ответа, как умения устанавливать эмоциональный контакт во время общения с ребёнком тоже лидирует (41,2%). Наименее важным умением по мнению педагогов, был вариант - невербальные умения (10,5%).

На вопрос о возможности повышения голоса со стороны педагога во время занятий, в связи с снижением внимания к себе, мы получили следующие результаты – 43,9% респондентов ответили, что бывает, что они повышают голос, но через некоторое время они об этом сожалеют; 24,6 % ответили – без этого не обойтись; 19,3 % нет, никогда и 12,3% ответили – «да, часто».

Следующий вопрос – насколько активно педагоги используют в невербальные средства общения. Большинство респондентов указали, что затрудняются ответить, другая половина ответила утвердительно, что сложно в педагогической деятельности обойтись без этого. И только 12,3% ответили, что не используют, т.к. это отвлекает как педагога, так и обучающихся.

Полученные данные на вопрос «Чувствуете ли вы изменение настроения детей в группе во время занятия? (скука, оживление и др.)» говорят о следующем: 77,2% опрошенных чувствуют это настроения, 14% опрошенных иногда замечают, но не окончательно уверены, что правильно интерпретируют настроение и 8,8% педагогов не чувствуют настроения детей в группе во время занятия.

Далее нами была организована практическая деятельность с педагогами в детском саду, в рамках которого было организовано поэтапное углубление знаний педагогов о психолого-педагогических основах общения, знакомство со стилями и приёмами, которые позволят оптимально организовать педагогическое общения, а также умения снять барьеры в общения педагогов с детьми.

В ходе этой деятельности мы предлагаем несколько блоков работы:

– во-первых, уточнение теоретических положений о педагогическом общении. Мы предложили изучить ряд текстовых и видео ресурсов, на основе которых педагоги затем выполняли задания – эссе и просмотр видео-занятий с детьми в детском саду для анализа педагогического общения других педагогов.

Далее, на основе анализа занятий, далее мы предложили погружение в стили, приемы и методы педагогического общения. Нами также был предложен ряд источников для изучения теоретических аспектов блока, рефлексия просмотренных видеосюжетов и, наконец, вопросник для наших воспитателей, который позволили им экстраполировать полученные знания и впечатления на собственную профессиональную деятельность. Мы предложили проанализировать стили общения педагога с детьми, обосновать тот стиль, который каждый педагог непосредственно использует. Далее мы предложили составить выборку приемов, тех, которые педагог непосредственно применяет на практике, тех, которые он не применяет, но обязательно будет использовать в дальнейшей деятельности и тех, которые он считает факультативными, необязательными для своей работы.

И, в-третьих, мы посчитали необходимым обратиться к компетенциям публичного выступления, поскольку они тоже имеют влияние на ход образовательной деятельности. Через призму работы над публичным выступлением педагог задумывается над построением точных и лаконичных конструкций, выразительностью речи, невербальными средствами. Для это мы провели тренинг, способствующий совершенствованию как компетенций публичного выступления, так и умений педагогического общения в целом.

Выводы. Таким образом мы пришли к следующим выводам. В ходе модернизации и оптимизации дошкольного образования к коммуникативной компетентности педагога предъявляются серьезные требования. Профессиональная деятельность педагога дошкольных образовательных организаций постоянно связана с общением с широким кругом людей: родителями, коллегами, администрацией детского сада, воспитанниками. Концепция дошкольного образования представляет собой портрет педагога, работающего с дошкольниками. В нем отмечается важность влияния взрослого на личность дошкольника. Педагог действует потому, что является главным организатором и активным участником речевой среды в рамках образовательного процесса, его образ может быть языковым авторитетом для дошкольника.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Управление профессиональным развитием педагогов образовательной организации: партисипативный подход / И.Б. Бичева, Е.А. Коровина, Н.М. Сомова // Бизнес. Образование. Право. – 2016. – № 1 (34). – С. 242-246.

2. Бичева, И.Б. Профессиональное развитие педагога дошкольного образования: пространство реализации индивидуальных возможностей / И.Б. Бичева, Т.Г. Ханова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2021. – № 2 (38). – С. 190-203.
3. Горина, Е.Е. К вопросу формирования профессионально-важных качеств у будущих работников в период их обучения: результаты эмпирического исследования / Е.Е. Горина, М.А. Саулина // Социальные отношения. – 2016. – №4(19). – С. 121-129.
4. Данич, О.В. Коммуникативная компетентность воспитателя дошкольного учреждения / О.В. Данич, Н.В. Крицкая, А.Ф. Солодкова // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. – 2016. – № 1 (3). – С. 46-49.
5. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю.Н. Емельянов. – М.: Просвещение, 2010. – 183 с.
6. Карелина, Е.В. Формирование коммуникативной компетентности воспитателей / Е.В. Карелина // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2014. – №5. – С. 107-111.
7. Красильникова, Л.В., Игровые тренинги в повышении профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации / Л.В. Красильникова, Н.С. Карабанова // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 11 (28). – С. 75-83.
8. Лабунская, В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивные подходы) / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 2001. – 312 с.
9. Панфилова, А.П. Психодиагностика общения / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия». – 2013. – 368 с.
10. Шмелева, Е.А. Просоциальная активность будущих педагогов / Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков, Л.В. Стародубцева, Н.Ю. Прияткина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9, № 4. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-13>

Психология

УДК 159.944

старший преподаватель кафедры физического воспитания Гончарова Елена Викторовна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики

начального и дошкольного образования Тимохина Татьяна Васильевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ И РЕЖИМА ИХ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье освещены различные аспекты протекания адаптации студентов - первокурсников в зависимости от их психических состояний и двигательного режима. Выполнен обзор литературных источников по изучаемому направлению, проведено психодиагностическое исследование психических состояний студентов-первокурсников и дальнейшая обработка полученных данных с помощью математико-статистических данных. Основа первоначальной гипотезы состоит в том, что первокурсник во время адаптации к вузу испытывает определенный стресс. Процесс привыкания к условиям вуза, преподавателям, новым требованиям может быть значительно облегчен, если изучить и использовать в образовательном процессе материал, полученный в результате исследования психических состояний студентов, существенно влияющих на адаптацию к учебной деятельности. Теоретически обобщено, что адаптация представляет собой сложный многоуровневый процесс, включающий в себя множество компонентов, взаимосвязанных между собой, главным из которых является психофизическое здоровье. Организация эффективного адаптационного процесса студента – первокурсника в полисубъектной образовательной среде является одной из первостепенных задач учебного заведения. Психофизическое здоровье рассмотрено как интегральная характеристика, где оба показателя: физическое и психическое здоровье взаимосвязаны. Для улучшения психического здоровья необходимо влиять на физическое, которое прямо пропорционально объему двигательной активности человека. С опорой на многочисленные исследования в статье утверждается, что физически активные люди обладают более низким уровнем тревожности, стрессоустойчивы, социально активны, работоспособны и общительны. Эксперимент направлен на доказательство гипотезы о том, что уровень психического здоровья прямо пропорционален здоровью физическому, зависящему от регулярности и объема двигательной активности. Улучшая соматическое здоровье студента – первокурсника, обеспечивая ему необходимый двигательный режим, можно положительно влиять на протекание его психических процессов, в том числе и на возможности адаптации его к обучению. Сделаны выводы о повышенном объеме двигательной активности у юношей, чем у девушек. Показатели психических состояний первокурсников находятся в прямой зависимости от того, на сколько часто они занимаются физической культурой и спортом. Психастенические характеристики значительно возрастают со снижением физической подвижности студентов. Высоким уровнем нервно-психической неустойчивости обладают студенты с низким объемом физической активности. Уровень невротизации студентов, относящихся к группам I и II значительно ниже того же показателя студентов группы III.

Ключевые слова: студент, адаптация, психические состояния, двигательная активность, исследование.

Annotation. The article deals with various aspects of the course of adaptation of first-year students, depending on their mental states and motor regimen. A review of literary sources in the field under study was carried out, a psychodiagnostic study of the mental states of first-year students was carried out and further processing of the data obtained using mathematical and statistical data. The basis of the initial hypothesis is that a freshman experiences a certain amount of stress while adapting to a university. The process of getting used to the conditions of the university, teachers, new requirements can be greatly facilitated if you study and use in the educational process the material obtained as a result of studying the mental states of students, which significantly affect adaptation to educational activities. Theoretically, it is generalized that adaptation is a complex multi-level process that includes many interrelated components, the main of which is psychophysical health. The organization of an effective adaptation process of a first-year student in a multi-subject educational environment is one of the primary tasks of an educational institution. Psychophysical health is considered as an integral characteristic, where both indicators: physical and mental health are interconnected. To improve mental health, it is necessary to influence the physical, which is directly proportional to the amount of human physical activity. Based on numerous studies, the article states that physically active people have a lower level of anxiety, are stress-resistant, socially active, efficient and sociable. The experiment is aimed at proving the hypothesis that the level of mental health is directly proportional to physical health, which depends on the regularity and volume of physical activity. Improving the somatic health of a first-year student,

providing him with the necessary motor regime, it is possible to positively influence the course of his mental processes, including the possibility of adapting him to learning. Conclusions are drawn about the increased volume of motor activity in boys than in girls. Indicators of the mental state of first-year students are directly dependent on how often they go in for physical culture and sports. Psychasthenic characteristics increase significantly with a decrease in the physical mobility of students. Students with a low amount of physical activity have a high level of neuropsychic instability. The level of neuroticism of students belonging to groups I and II is significantly lower than the same indicator of students of group III.

Key words: student, adaptation, mental states, motor activity, research.

Введение. Вопросы зависимости психических состояний человека от различных факторов окружающего микросоциума активно разрабатываются в современной науке и практике. Исследования зависимостей, обусловленных наличием или отсутствием физической активности в современном мире весьма востребованы. Актуальность проведенного исследования обусловлена теми фактами, что первокурсник во время адаптации к вузу испытывает определенный стресс. Процесс привыкания к условиям вуза, преподавателям, новым требованиям может быть значительно облегчен, если изучить и использовать в образовательном процессе материал, полученный в результате исследования психических состояний студентов, существенно влияющих на адаптацию к учебной деятельности.

Цель исследования: проследить взаимосвязь двигательной активности студентов-первокурсников и её влияние на психическое состояние.

Объект исследования – психическое состояние первокурсника и его адаптированность к образовательной деятельности в высшем учебном заведении.

Предмет исследования – степень зависимости объема двигательной активности студента и его психических состояний на адаптацию к условиям вуза.

Задачи исследования:

1. По результатам изучения передового опыта исследований в области педагогики и психологии отобрать методики, способные выявить взаимосвязь психических состояний и уровня физической подготовленности студентов.

2. Выполнить исследование в условиях вуза.

3. Проанализировать результаты, полученные путем сравнения показателей психических состояний студентов-первокурсников с различным уровнем физической активности.

3. Сделать выводы о взаимосвязи психических состояний и степени физической подготовленности студентов-первокурсников.

Для решения поставленных задач был выполнен обзор литературных источников по изучаемому направлению, проведено психодиагностическое исследование психических состояний студентов-первокурсников и дальнейшая обработка полученных данных с помощью математико-статистических данных.

Исследованиями в области психических состояний занимались такие отечественные ученые, как Левитов Н.Д. [3], Ловягина А.Е. [5], Прохоров А.О. [8], Сосновикова Ю.Е. [6] и др. Изучением проблем физической культуры известны Лесгафт П.Ф. [4], Бальсевич В.К. [1], Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. [2] и др. Бороной Л.Н., Вишневским Ю.Р., Дидковской Я.В., Минеевой С.И. [7] и другими учеными рассмотрены вопросы адаптации студента-первокурсника. В наших предыдущих исследованиях данный вопрос рассматривался в контексте подготовки к работе с особыми обучающимися [8].

Изложение основного материала статьи. В современном мире, при тотальном снижении уровня физической активности человека, физическую культуру и спорт необходимо рассматривать как главные факторы, возможностью которых является улучшение, укрепление и сохранение здоровья населения. Из этого следует, что регулярные занятия физической культурой способны повысить работоспособность и адаптационные возможности студента – первокурсника.

По определению Всемирной организации здравоохранения под понятием здоровье человека принято подразумевать интегративное состояние полного душевного, социального и физического благополучия и комфорта.

Учитывая то, что состояние здоровья молодежи снижается, вследствие малоподвижного образа жизни, из-за активного общения в социальных сетях, возникает вопрос: «Как быстрее и легче пройти сложный адаптационный процесс студентам-первокурсникам к образовательной деятельности в вузе?»

Адаптация представляет собой сложный многоуровневый процесс, включающий в себя множество компонентов, взаимосвязанных между собой, главным из которых является психофизическое здоровье первокурсника. От уровня адаптационных возможностей молодого человека зависит успешность его дальнейшего обучения.

Организация эффективного адаптационного процесса студента – первокурсника в полисубъектной образовательной среде является одной из первоочередных задач учебного заведения.

Психофизическое здоровье – интегральная характеристика, где оба показателя: физическое и психическое здоровье взаимосвязаны. Из этого следует, что для того, чтобы улучшить психическое здоровье, надо влиять на физическое, которое прямо пропорционально объему двигательной активности человека.

Научно-технический прогресс, зачастую приводит к гиподинамии – снижению степени физической активности человека, ухудшая тем самым его здоровье.

Гиподинамия становится причиной преждевременного старения организма. Многочисленные исследования доказывают, что биологический возраст (функциональные возможности организма или, иначе – возраст тела) малоподвижного человека, значительно выше его календарного возраста. Отсюда следует вывод, что для повышения уровня психофизического здоровья студента-первокурсника, в том числе и его адаптационных возможностей, необходимо привлечь его к здоровому образу жизни. Одним из важных аспектов избавления от гиподинамии, преждевременного старения и привлечения первокурсников к здоровому образу жизни являются регулярные занятия физической культурой, организовать которые возможно в вузе.

Вновь опираясь на многочисленные исследования можно утверждать, что физически активные люди обладают более низким уровнем тревожности, стрессоустойчивы, социально активны, работоспособны и общительны.

Наш эксперимент направлен на доказательство вышеизложенной гипотезы о том, что уровень психического здоровья прямо пропорционален здоровью физическому, зависящему от регулярности и объема двигательной активности. Улучшая соматическое здоровье студента – первокурсника, обеспечивая ему необходимый двигательный режим, можно положительно влиять на протекание его психических процессов, в том числе и на возможности адаптации его к обучению.

Определение уровня психического здоровья студентов – первокурсников с различным двигательным режимом возможно посредством использования психодиагностических методик, направленных на оценку психических состояний.

Особенности протекания сенсорных познавательных психических процессов (ощущения, восприятия, памяти), а также развитие внимания, мышления, необходимых первокурснику для эффективного усвоения знаний, полностью зависят от психических состояний и отражаются на качестве учебной деятельности и его поведенческих реакциях.

На начальном этапе исследования для проведения экспериментальных действий студенты-первокурсники были распределены на группы в зависимости от их отношения к занятиям физкультурой.

Группа I представлена первокурсниками, ответственно относящимися к занятиям физической культурой и собственному здоровью. Это студенты с активным образом жизни и высокой физической активностью. Её основу составляют студенты – спортсмены. В данную группу также были включены первокурсники, активно занимающиеся физической культурой, посещающие в свободное время спортивные учреждения и фитнес-центры «для здоровья». Состав данной группы включил тридцать процентов от общего количества испытуемых.

Группу II составляют обучающиеся, которые имеют средний уровень мотивации к овладению физическими навыками и здоровьесбережению. Они практически не пропускают учебных занятий по физической культуре, но делают это в связи с необходимостью хорошего обучения и получения отметок. В домашних условиях и в свободное время данная группа первокурсников не посещает спортивные мероприятия, зачастую не делают зарядки по утрам. Группа была определена в составе тридцать девять процентов от общего количества испытуемых.

Студенты – первокурсники - представители определенной нами III группы имели низкую мотивацию для занятий физической культурой и сохранения собственного здоровья. Основу группы составляли освобожденные от практических занятий физической культурой первокурсники. В начале обучения в вузе наблюдалось неудовлетворительное состояние здоровья многих членов данной группы, которая составила тридцать два процента.

Экспериментальные действия проводились посредством использования анкетирования, бесед с первокурсниками, психодиагностических методик акцентуации личности (Шпаченко Д.И.) и уровня невротизации и психопатизации (Ласко И.Б., Тонконогий Б.И.). Следует отметить, что студенты на констатирующем этапе исследования старались показать себя с более выгодных позиций, поэтому было решено пронаблюдать за их поведением тогда, когда педагог отлучается из зала, провести более подробное исследование занятий физкультурой в свободное время.

Исследовательская работа включила в себя исследование психических состояний 265 студентов-первокурсников. Распределение студентов по группам I, II и III помогло выявить следующую тенденцию: в процентном соотношении количество физически активных юношей значительно превышает тот же показатель у девушек.

Психологические различия между исследуемыми группами были выявлены с помощью T-критерий Стьюдента и статистического пакета SPSS.

1. По результатам проведенного исследования с использованием методики «Характерологические акцентуации личности и нервно-психическая неустойчивость» следует, что наиболее статистически значимые различия у студентов-первокурсников исследуемых нами групп выявлены по шкалам:

а) психастеническая форма.

средние значения по данной шкале составило:

– в группе I – 8,8;

– в группе II – 12,8;

– в группе III – 15.

Вероятность различий по данной шкале показала следующую градацию:

– группы I – III ($p=0,001$);

– группы II – III ($p=0,04$);

– группы I – II ($p=0,0007$).

б) нервно-психическая неустойчивость.

Средние значения по данной шкале составили:

– у группы I – 27,1;

– у группы II – 34,1;

– у группы III – 34,8.

Ярко выраженная вероятность различий по данной шкале составила между группами I – III ($p=0,009$).

Рост показателей психастенической формы, представленных выше, влечет за собой повышенную тревожность, быструю утомляемость, фиксацию на неудачах, проявление неоправданных страхов, замедляя адаптацию к новой учебной и иной деятельности в полисубъектной образовательной среде, снижая эффективность образовательного процесса.

Различия по шкале нервно-психическая неустойчивость между студентами групп I и III ($p=0,009$) являются значимыми и указывают на то, что обучающиеся с большим объемом физической активности обладают высоким уровнем нервно-психической устойчивости.

Необходимо отметить, что по шкале экстраверсия – интроверсия тоже имеется закономерность – физически активные студенты обладают более высоким уровнем экстраверсии:

средние значения по данной шкале:

– группа I – 19,6;

– группа II – 19,3;

– группа III – 17,6.

Вероятность различий по данной шкале:

– группы I – III ($p=0,02$);

– группы II – III ($p=0,04$).

2. По результатам исследования психоневрологических характеристик студентов-первокурсников, проведенного с помощью опросника «Уровень невротизации и психопатизации» (УНП) выяснилось следующее:

динамика средних значений по шкале «Невротизация»:

– группа I – 42,2;

– группа II – 29,1;

– группа III – 19,6.

Вероятность различий по данной шкале:

– группы I – II ($p=0,008$);

– группы II – III ($p=0,006$);

– группы I – III ($p=0,000$).

динамика средних значений по шкале «Психопатизация»:

– группа I – 7,5;

– группа II – 3,1;

– группа III – 1,2.

Вероятность различий по данной шкале выражена не ярко

Исходя из интерпретации авторами опросника следует, что, чем ближе показатель характеристики находится к 0, тем более высокий уровень невротизации и психопатизации показывают студенты.

Выводы:

1. По результатам распределения студентов на группы, в зависимости от режима их физической активности выяснилось, что объем двигательной активности у юношей, значительно выше, чем эта же характеристика у девушек.
2. Показатели психических состояний первокурсников находятся в прямой зависимости от того, насколько часто они занимаются физической культурой и спортом, т.е. от объема их двигательной активности (чем больше объем физических нагрузок, тем лучше показатели психических состояний).
3. Психастенические характеристики значительно возрастают со снижением физической подвижности студентов.
4. Студенты-первокурсники, регулярно занимающиеся физической культурой и спортом, по шкале экстраверсия имеют высокие показатели.
5. Высоким уровнем нервно-психической неустойчивости обладают студенты с низким объемом физической активности.
6. Уровень невротизации студентов, относящихся к группам I и II значительно ниже того же показателя студентов группы III.

Результаты исследования подтверждают нашу гипотезу и свидетельствуют о том, что успешной адаптации студентов-первокурсников в полисубъектной образовательной среде можно добиться, повысив объем их двигательной активности, тем самым улучшив показатели физического здоровья, которое, в свою очередь, изменяет в положительную сторону психические состояния. Таким образом возможно достижение главной цели – повышение уровня здоровья, составляющими которого являются физическое, психическое и социальное благополучие студента.

Литература:

1. Бальсевич, В.К. Онтокинезиология человека / В.К. Бальсевич. – М.: Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.
2. Бароненко, В.А. Здоровье и физическая культура студента: учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования / В.А. Бароненко, Л.А. Рапопорт. – Москва: Альфа. – М.: ИНФРА-М, 2006
3. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Проф. Н.Д. Левитов; Акад. пед. наук РСФСР. – Москва: Просвещение, 1964. – 344 с.
4. Лесгафт, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Лесгафт; [Вступ. ст. И.Н. Решетень; АПН СССР]. – М.: Педагогика, 1988. – 398 с.
5. Ловягина, А.Е. Психические состояния человека: учеб. Пособие / А.Е. Ловягина. – СПб: СПбГУ, 2014. – 120 с.
6. Психология состояний. Хрестоматия / Под ред. Проф. А.О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – 608 с.
7. Сосновикова, Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика: Пособие для студентов и учителей / Ю.Е. Сосновикова. – Горький: Изд-во Горьк. пед. ин-та, 1975. – 118 с.
8. Тимохина, Т.В. Социокультурная среда профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Т.В. Тимохина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2015. – № 3 (130). – С. 146-155.

Психология

УДК 159.9

аспирант Гусева Алёна Юрьевна

Стерлитамакский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Стерлитамак);

кандидат психологических наук, доцент Малолеткова Анна Васильевна

Стерлитамакский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Стерлитамак)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ИХ УБЕЖДЕНИЕМ В САОЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация. Некоторые исследования показали связь между эмоциональным интеллектом и убеждениями в самоэффективности педагогических работников. Эмпирические данные показывают, что почти каждое измерение жизни людей затронуто убеждениями в самоэффективности, и образовательная среда не является исключением. Данное исследование было направлено на изучение этой связи среди педагогов дошкольных образовательных организаций. Поскольку, как утверждают отдельные исследователи, убеждения в самоэффективности зависят от контекста, природа этих отношений может оказаться совершенно иной для педагогов дошкольных образовательных организаций. Так как условия детского сада отличаются от условий школы, характер взаимоотношений между воспитателями и их воспитанниками также может быть разным. Обзор литературы о связи между эмоциональным интеллектом и убеждением в самоэффективности педагогов показывает, что почти во всех исследованиях, проведенных до сих пор, изучались отношения между учителями в школьном образовании. Ни одно исследование на сегодняшний день не рассматривало эту связь среди педагогов дошкольных организаций. В настоящем исследовании приняли участие 100 педагогов. Участники должны были заполнить «Шкалу самоэффективности» и ответить на вопросы теста IDR-EIT. По данным был проведен корреляционный и регрессионный анализ. Результаты анализа данных показали, что существует сильная положительная связь между эмоциональным интеллектом и убеждениями в самоэффективности. Исследование доказывает, что те педагоги, которые чувствуют себя более эффективными в своей профессии, обладают более высокими уровнями эмоционального интеллекта. По результатам настоящего исследования, можно сделать вывод, что влияние эмоционального интеллекта педагогов на их убеждения в эффективности является критическим. К тому же убеждение в самоэффективности не зависит от образовательной среды. Кроме того, было обнаружено, что среди пятнадцати компонентов эмоционального интеллекта три субшкалы адаптивности, стрессоустойчивости и межличностных отношений были положительными предикторами убеждений в самоэффективности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, самоэффективность, гибкость; адаптивность; межличностные отношения.

Annotation. Some studies have shown a link between emotional intelligence and beliefs in the self-efficacy of teaching staff. Empirical evidence shows that almost every dimension of people's lives is affected by self-efficacy beliefs, and the educational environment is no exception. This study was aimed at studying this connection among teachers of preschool educational organizations. Since, according to some researchers, beliefs in self-efficacy depend on the context, the nature of these relationships

may be completely different for teachers of preschool educational organizations. Since kindergarten conditions differ from school conditions, the nature of the relationship between educators and their students may also be different. A review of the literature on the relationship between emotional intelligence and the belief in the self-efficacy of teachers shows that almost all studies conducted so far have studied the relationship between teachers in school education. No research to date has examined this relationship among preschool educators. 100 teachers participated in this study. Participants had to fill out a "Self-efficacy Scale" and answer questions from the IDR-EIT test. According to the data, correlation and regression analysis was carried out. The results of the data analysis showed that there is a strong positive relationship between emotional intelligence and self-efficacy beliefs. The study proves that those teachers who feel more effective in their profession have higher levels of emotional intelligence. According to the results of this study, it can be concluded that the influence of teachers' emotional intelligence on their beliefs in effectiveness is critical. In addition, the belief in self-efficacy does not depend on the educational environment. In addition, it was found that among the fifteen components of emotional intelligence, three subscales of adaptability, stress tolerance and interpersonal relationships were positive predictors of self-efficacy beliefs.

Key words: emotional intelligence, self-efficacy, flexibility; adaptability; interpersonal relationships.

Введение. Когнитивный интеллект ранее претендовал на ведущую роль в исследованиях в области образования, однако относительно недавно увеличился интерес к концепции эмоционального интеллекта и ее связи с педагогической деятельностью. Согласно Бар-Ону, эмоциональный интеллект – это тип интеллекта, который включает в себя способность быть чувствительным к собственным чувствам и чувствам других, контролировать себя, мотивировать себя и влиять на других, а также эффективно управлять эмоциями; он может оказывать влияние на эмоциональный, интеллектуальный и профессиональный рост [7, С. 13].

Что действительно оправдывает исследования эмоционального интеллекта, так это то, что роль педагогов больше не ограничивается односторонней передачей знаний, а включает в себя обучение тому, как учиться, повышать у обучающихся уверенность в себе, самооценку, мотивируя их и организуя соответствующий контекст обучения. Отдельные ученые также утверждают, что существует сильная связь между аффективными чертами педагогов и эмоциональными достижениями их учеников. Поскольку в течение последних двух десятилетий подчеркивалась важность эмоционального интеллекта как аффективной черты и ее связь с убеждениями педагогов в отношении самооффективности, растет число исследований в данной области [2, С. 51].

Данное исследование направлено на изучение связи между эмоциональным интеллектом педагогов дошкольных образовательных учреждений и их убеждениями в самооффективности, так как предыдущие исследования проводились в основном в школах. Поскольку, как утверждают отдельные исследователи, убеждения в самооффективности зависят от контекста, а природа этих отношений может оказаться совершенно иной для педагогов дошкольных образовательных организаций. Так как условия детского сада отличаются от условий школы, характер взаимоотношений между воспитателями и их воспитанниками также может быть разным. Как показывают отдельные исследования, подшкала межличностных отношений эмоционального интеллекта является одним из сильных предикторов убеждений в самооффективности. Однако в условиях ДОО межличностные отношения намного сильнее, поскольку между воспитателями и детьми более тесное общение.

Изложение основного материала статьи. Ранние корни эмоционального интеллекта проросли из концепции социального интеллекта Э. Торндайка, он определил социальный интеллект как «способность понимать и управлять, действовать мудро в человеческих отношениях». Г. Гарднер привел восемь различных типов интеллекта, из которых личностный интеллект проложил путь к процветанию эмоционального интеллекта. Из множества теорий эмоционального интеллекта теории Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, П. Саловея и Дж. Майера были наиболее влиятельными в академических кругах и внесли наибольший вклад в наше понимание и знание эмоционального интеллекта [2, С. 63]. П. Саловей и Дж. Майер представляли эмоциональный интеллект как способность людей справляться со своими эмоциями. По их словам, эмоциональный интеллект определяется как «подмножество социального интеллекта, которое включает в себя способность контролировать свои собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для руководства своим мышлением и действиями». Взгляд Д. Гоулмана на адаптивную природу эмоционального интеллекта хорошо выражается в идее о том, что когнитивный интеллект может помочь людям выйти на образовательную арену; однако эмоциональный интеллект определяет их успех в этих условиях. Р. Бар-Он в другом определении определил эмоциональный интеллект как «массив некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека преуспеть в преодолении требований и давления». Р. Бар-Он, подчеркивая значение эмоционального интеллекта в достижении и прогнозировании успеха в жизни в целом, подчеркнул острую необходимость измерения, введения в действие и количественной оценки эмоционального интеллекта. Позже он разработал анкету для количественной оценки эмоционального интеллекта и назвал свою меру опросником эмоционального коэффициента [7, С. 15].

Социальная когнитивная теория берет свое начало с точки зрения человеческой агентности. С этой точки зрения, люди рассматриваются как агенты, которые участвуют в своем собственном развитии и своими действиями они могут повлиять на окружающее пространство. Согласно агентской точке зрения, среди других личных элементов, у людей есть убеждения в себе, с помощью которых они осуществляют некоторый контроль над своими мыслями, эмоциями и действиями. Таким образом, люди являются как продуктами, так и производителями своей собственной окружающей среды и социальной системы.

Из всех мыслей, которые влияют на производительность и функционирование людей и находятся в центре социальной когнитивной теории, являются убеждения в самооффективности. А. Бандура определил воспринимаемую самооффективность как суждения индивидов об их потенциале для организации и реализации действий для достижения намеченных целей, и он рассматривал три измерения самооффективности: уровень, общность и силу. Уровень или величина относится к зависимости ожиданий от сложности специальной задачи, такой как написание слов возрастающей сложности; общность связана с переносом убеждений в отношении самооффективности между видами деятельности; сила связана со степенью уверенности, которой человек обладает для выполнения данной задачи. Основу человеческой мотивации, благополучия и личностных достижений обеспечивает самооффективность. Если люди считают, что их усилия могут привести к желаемым результатам, у них достаточно стимулов для принятия мер или упорства перед лицом неудач [1, С. 73].

Эмпирические данные показывают, что почти каждое измерение жизни людей затронуто убеждениями в самооффективности, и образовательная среда не является исключением. В образовательном контексте самооффективность педагога определяется как «его суждение о его или ее способностях достичь желаемых результатов вовлечения и обучения учащихся, даже среди тех, которые могут быть трудными или немотивированными». В ряде исследований была проверена роль убеждений педагогов в самооффективности. Эверс, Брауэрс и Томич изучали связь между самооффективностью педагога и профессиональным выгоранием. Они продемонстрировали, что убеждения в самооффективности были

отрицательно связаны с аспектами деперсонализации и эмоционального истощения при выгорании и положительно с аспектом личных достижений [8, С. 708].

Четырьмя основными источниками повышения убеждений в самооффективности являются реальные результаты, заместительный опыт, формы убеждения и физиологические реакции. Достижения людей являются наиболее надежными каналами для оценки убеждений в самооффективности. В целом, успехи усиливают, а неудачи ослабляют убеждения в самооффективности [12, С. 72].

Получение информации о самооффективности путем сравнения с другими подобными людьми и их производительностью является вторым источником вдохновляющих убеждений в эффективности. Когда люди замечают, что подобные им люди способны успешно выполнить задачу, в них также может сформироваться убеждение в том, что они также могут эффективно ее выполнять [8, С. 710].

Третий источник повышения убеждений в самооффективности состоит из убедительной информации, такой как словесное поощрение других. Тем не менее, если последующие действия дают разные результаты, их влияние может быть временным. Другим источником указания на убеждения в эффективности являются физиологические признаки, такие как частота сердечных сокращений и чувство тревоги. Эти симптомы могут показать, что человеку не хватает необходимых навыков: напротив, люди могут чувствовать себя более самооффективными, когда они испытывают меньше эмоциональных симптомов [1, С. 79].

Обзор литературы о связи между эмоциональным интеллектом и убеждением в самооффективности педагогов показывает, что почти во всех исследованиях, проведенных до сих пор, изучались отношения между учителями в школьном образовании, ни одно исследование на сегодняшний день не рассматривало эту связь среди педагогов дошкольных организаций. Таким образом, настоящее исследование является попыткой исследовать природу взаимосвязи между самооффективностью и эмоциональным интеллектом среди педагогов дошкольных образовательных организаций. С этой целью были подняты следующие исследовательские вопросы: как эмоциональный интеллект педагогов дошкольных образовательных организаций соотносится с их чувством самооффективности? Как различные подшкалы эмоционального интеллекта связаны с их чувством самооффективности?

Настоящее исследование было проведено с участием 100 педагогов дошкольных образовательных организаций. Чтобы оценить эмоциональный интеллект педагогов дошкольных образовательных организаций, возраст которых колеблется от 27 до 65 лет ($M = 42.58$, $SD = 10.34$), а стаж от 3 до 42 лет ($M = 17.53$, $SD = 9.71$), использовали тест IDR-EIT. Тест включает в себя 60 вопросов в виде коротких утверждений, которые измеряют пятнадцать факториальных компонентов эмоционального интеллекта. Он использует пятибалльную шкалу ответа с текстовым форматом ответа, варьирующимся от «не соглашаюсь» до «соглашаюсь».

Для определения уровня убеждения в самооффективности педагогов дошкольных образовательных учреждений была использована шкала чувства эффективности, разработанная Р. Шварцером и М. Ерусалемом. Шкала эффективности включает в себя 10 вопросов. Используется четырехбалльная шкала ответов с текстовым форматом ответа, варьирующимся от «абсолютно неверно» до «совершенно верно».

Настоящее исследование было проведено в дошкольных учреждениях г.Стерлитамака. Участники были выбраны случайным образом. Чтобы обеспечить достоверность данных, исследователи объяснили цель заполнения анкет и гарантировали, что их данные будут конфиденциальными. Вопросы участников были закодированы в цифровом виде, и были соблюдены соображения конфиденциальности и анонимности.

Для обеспечения нормальности распределения использовались описательные статистические данные. Чтобы определить взаимосвязь между показателями эмоционального интеллекта и уверенностью в самооффективности, была проведена корреляция Пирсона. Чтобы выяснить, какие компоненты эмоционального интеллекта могут иметь большую прогностическую силу в прогнозировании эффективности инструкторов, был проведен регрессионный анализ.

Для анализа соответствующих данных в этом эксперименте был использован статистический пакет для социальных наук (SPSS). Уровень значимости был установлен на уровне 0,05.

Чтобы исследовать корреляцию между убеждением в самооффективности воспитателей и эмоциональным интеллектом, была применена корреляция Пирсона. Результаты показали относительно сильную положительную корреляцию ($r = 0.531$, $p < .05$).

Чтобы проверить, существует ли какая-либо значительная корреляция между убеждением в самооффективности педагогов и 15 компонентами, составляющими тест эмоционального интеллекта, также использовался коэффициент корреляции Пирсона. Было обнаружено, что все 15 компонентов теста эмоционального интеллекта имели довольно значительные положительные корреляции с самооффективностью педагогов и между различными компонентами, адаптивность ($r = 0.447$, $p < .05$), межличностные отношения ($r = 0.444$, $p < .05$), гибкость ($r = 0.460$, $p < .05$) и стрессоустойчивость ($r = 0.442$, $p < .05$) имели самые высокие корреляции с показателями убежденности в самооффективности.

Чтобы исследовать, какие компоненты эмоционального интеллекта могут иметь большую прогностическую силу в прогнозировании эффективности педагогов и как другие компоненты способствуют этой модели, был использован поэтапный регрессионный анализ. Величина F-значений и величина соответствующих р-значений ($p < 0.05$) указывают на то, что рассматриваемые модели являются значительными.

Среди 15 подшкел эмоционального интеллекта только три подшкалы; т.е. адаптивность, стрессоустойчивость и межличностные отношения, были признаны положительными предикторами зависимой переменной (самооффективность).

Результаты показали, что модель, содержащая три компонента эмоционального интеллекта – адаптивности, стрессоустойчивости и межличностных отношений – может предсказать убежденность в самооффективности у педагогов в 29-ти процентах случаев. Значение R составило 0,546, что указывает на коэффициент корреляции между самооффективностью педагогов и тремя компонентами эмоционального интеллекта.

Исследование доказывает, что те педагоги, которые чувствуют себя более эффективными в своей профессии, обладают более высокими уровнями эмоционального интеллекта. Рассматривая результаты различных исследований взаимосвязи эмоционального интеллекта и убежденностью в самооффективности, а также результаты настоящего исследования, можно сделать вывод, что влияние эмоционального интеллекта педагогов на их убеждения в эффективности является критическим и значительным независимо от образовательной среды.

Выводы. Настоящее исследование было направлено на изучение взаимосвязи между эмоциональным интеллектом педагогов дошкольных образовательных учреждений и их убеждениями в самооффективности. Кроме того, была изучена связь между самооффективностью педагогов и 15 компонентами эмоционального интеллекта. Результаты исследования привели к выводам о том, что, во-первых, существует сильная положительная связь между эмоциональным интеллектом и самооффективностью; во-вторых, было обнаружено, что три компонента эмоционального интеллекта, то есть адаптивность,

стрессоустойчивость и межличностные отношения, являются положительными предикторами убеждений педагогов в самоэффективности.

Литература:

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000 – 320 с.
2. Бредберри, Т. Эмоциональный интеллект 2.0. / Т. Бредберри, Д. Гривз. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 208 с.
3. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 544 с.
4. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2015. – 301 с.
5. Шабанов, С. Эмоциональный интеллект. Российская практика / С. Шабанов. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 432 с.
6. Bar-On, R. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-I). The Handbook of Emotional Intelligence / R. Bar-On. – San Fransisco: Jossey-Bass, 2006. – 288 p.
7. Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R. Bar-On // Psicothema. – 2006. – №18. – P. 13-25.
8. Moafian, F. The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in language institutes / F. Moafian, A. Ghanizadeh // System. – 2009. – 37(4). – P. 708-718.
9. Petrides, K.V. Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue) / K.V. Petrides. – London: London Psychometric Laboratory, 2009. – 357 p.
10. Petrides, K.V. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school / K.V. Petrides, N. Frederickson, A. Furnham // Personality and Individual Differences. – 2004. – №13. – P. 277-293.
11. Salovey, P., Mayer J.D. Emotional intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – №9. – P. 185-211.
12. Zimmerman, B.J. Self-efficacy: An essential motive to learn, in Contemporary / B.J. Zimmerman // Educational Psychology. – 2000. – №28. – P. 82-91.

Психология

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Степанида Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрантка Семенова Лияна Юрьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития творческого потенциала студентов, для которых в процессе обучения важны не только профессиональные знания и умения, но и свободное творческое мышление. На основе анализа научной литературы раскрывается суть творческого потенциала, признаки, стадии развития, характеристики творческого мышления студентов, также приводятся факторы, влияющие на его развитие. Изучены и проанализированы рекомендации по развитию творческого мышления студентов, данные исследователями. Представлены результаты исследования уровня творческого мышления по методике Дж. Гилфорда, творческого потенциала по методике Н.П. Фетискина и В.В. Козлова, проведенных среди студентов 1 и 2 курсов. Для повышения уровня творческого потенциала, по результатам проведенного исследования рекомендуется применение арт-терапии.

Ключевые слова: развитие, мышление, особенности, студенты, потенциал, творческое мышление, творческий потенциал.

Annotation: The article discusses the features of the development of the creative potential of students, for whom not only professional knowledge and skills are important in the learning process, but also free creative thinking. Based on the analysis of scientific literature, the essence of creative potential, signs, stages of development, characteristics of students' creative thinking are revealed, and factors influencing its development are also given. The recommendations for the development of students' creative thinking, given by researchers, have been studied and analyzed. The results of a study of the level of creative thinking by the method of J. Gilford, creative potential by the method of N.P. Fetiskin and V.V. Kozlov conducted among students of 1st and 2nd courses. To increase the level of creativity, according to the results of the study, the use of art therapy is recommended.

Key words: development, thinking, features, students, potential, creative thinking, creative potential.

Введение. В настоящее время, современная педагогика уделяет огромное внимание творческому мышлению обучающихся, создаются специальные образовательные среды, где возможно развитие и саморазвитие студентов. У студентов, развитие творческого мышления является одним из важных задач в образовательной среде. В концепции высшего образования ведущей идеей считаются развитие личности студента, воспитание необходимых личностных качеств и формирование творческих способностей студента.

Творческий потенциал студента надо «рассматривать как личностную способность, которая способна к реализации чего-то нового, проявляющегося в таких особенностях как: мышление, к нему относятся критичность, гибкость, оригинальность, системность, любознательность; перцепции, то есть впечатлительность, фантазия, интуиция, воображение; характер, это значит стремление добиваться успеха, упорство, самостоятельность, уверенность в своих силах, эмоциональная стабильность, склонность к риску; и способность к самостоятельному проектированию» [6].

Больше всего, благоприятным возрастом для развития творческого мышления у человека – это студенческий возраст. В этом возрасте студенты наиболее эффективно выполняют творческие задания, совершенствуют умения сравнивать и выделять главное, тем самым находят сходные и отличительные черты, причинно-следственные связи. А развитое творческое мышление помогает им принимать решения в различных ситуациях. Сейчас многие авторы, рассматривают в решении проблемных ситуаций творческий подход.

Творческое мышление – это вид мышления, отличающееся созданием индивидуально нового продукта. Творчество является процессом, где формируются материальные и духовные ценности, создаются новообразования, имеющие отношение к мотивации, оценок, целей и смыслов.

Целью статьи является изучение особенностей развития творческого потенциала студентов.

Изложение основного материала статьи. Американский психолог, профессор многих американских университетов, Джой Гилфорд, выделил несколько особенностей творческого мышления, такие как: «оригинальность, необычность идей, способность изменять восприятие объекта (образная гибкость) и способность видеть объект под разным углом (семантическая гибкость)» [1].

По мнению Генри Уоллеса, «творческое мышление имеет 4 стадии:

- Стадия подготовки, которая связана с формулировкой задач и попыткой их решения;
- Стадия инкубации, то есть предварительное отвлечение от задачи;
- Стадия озарения, в процессе появляется интуитивное решение;
- Стадия проверки, то есть испытание или реализация решения» [7].

Исследованием творческого мышления занимались многие психологи и педагоги. Например, Дж. Гилфорд, Е.П. Торранс, Л. Термен, М. Воллах, Р. Стернберг, Алиева Е.Г., Д.Б. Гальперина, В.Л. Дружинина, Я.А. Пономарева, В.Д. Шадрикова и так далее. В данное время, исследователей больше интересует определение механизмов творческой деятельности и природа творческого мышления.

В. А. Левин рассматривает «творческое мышление по его продукту, то есть в процессе творчества индивид создает что-то субъективно новое, но при этом он демонстрирует свою индивидуальность» [4].

По мнению Д.Б. Богоявленской, «творчество считается ситуативно не стимулированной активностью, которая проявляется в стремлении выйти за пределы установленной проблемы» [1].

В.Н. Дружинин считает, что «творческое мышление – это мышление, которое связано с преобразованием знаний в фантазию, воображение и т.д.» [2].

«Основным признаком мышления, по мнению Я.А. Пономарева и других отечественных психологов, является нестыковка цели и результата. Творческое мышление формируется в процессе осуществления и связана с порождением «побочного продукта», являющейся творческим результатом. Другим признаком творческого мышления является спонтанность и внезапность. Исходя из этого, характерной чертой творческого мышления является специфика протекания процесса в целостной психике как системе, в которой порождает активность индивида» [6].

По мнению многих исследователей, «творческое мышление имеет такие характеристики, как:

- дивергентность, это способность выйти за пределы привычных представлений, также это способ увидеть себя с других сторон и найти новые решения;
- оригинальность, то есть необычность идей и принимаемых решений, новизна и научность;
- гибкость, способ найти и принять множество различных решений, с легкостью переходить от определенной проблемы к другой;
- самостоятельность, это когда способен принимать решения сам без какой-либо помощи, неконформность оценок и суждений;
- новизна, отсутствие аналогов результату в объективной действительности» [9].

Факторами, влияющими на развитие творческого мышления являются: способность к риску, дивергентное мышление, то есть поиск множества решений одной и той же проблемы, быстрота мышления и его гибкость, богатое воображение, способность выдвигать оригинальные идеи, также развитая интуиция и эстетические ценности.

Развитию творческого мышления способствуют несколько условий:

- Разработка приемов и стратегий для последующей деятельности;
- Ситуация открытости или незавершенности;
- Ответственность и независимость;
- Самостоятельность разработок, наблюдений, чувств и обобщений.

У студентов с развитым творческим мышлением вырабатываются эмпатия, компетентность, умение устанавливать контакты, разрешать разные конфликтные ситуации в профессиональной деятельности и находить адекватные выходы и решения.

Творческий потенциал студентов раскрывается во время внеучебной деятельности. Например, при участии на спортивных соревнованиях, фестивалях, концертах и др., посредством которых, студенты успешно проходят адаптацию к новым условиям, раскрывают скрытые ресурсы. Тем самым корректируют свои недостатки и комплексы, также используют возможность проверить свои знания и умения, навыки и способности по интересующим им областям.

Студенты с хорошо развитым творческим мышлением обладают такими качествами как:

1. Независимый, то есть студент ставит себя выше остальных, он отличается неконформностью.
2. Верит своим и чужим фантазиям, восприимчив к новому и необычному.
3. Толерантный, конструктивный.
4. Развито эстетическое чувство, стремится к красоте.

Таким образом, творческое мышление – это процесс образования новых систем связей, свойств личности и интеллектуальных способностей. Творческое мышление влияет на уровень развития студентов, способствует к стремлению познать новые знания.

Для развития творческого мышления студентов необходим поиск и систематизация средств стимулирования их творчества. Данный вопрос рассматривался такими исследователями как В.В. Давыдов, Р.М. Грановская, В.И. Загвязинский, Л.В. Занков, В.А. Левин, Б.М. Неменский, К. Роджерс, В.А. Сластенин, Д.Б. Эльконин и др.

Проанализировав и изучив уровень развития творческого мышления студентов, авторы дали несколько рекомендаций:

- 1). Применение элементов творческих приемов, внедренные в разные учебные дисциплины;
- 2). Новые приемы, формы, нестандартные технологии преподавания дисциплин;
- 3). Проведение различных специальных психолого-педагогических тренингов творческой деятельности;
- 4). Использование разных видов учебно-творческих задач, для того чтобы провоцировать студентов на творческую деятельность;
- 5). Применение логических и эвристических способов решения творческих задач;
- 6). Мотивирование студентов на организацию творческого усвоения знаний, умений и навыков.

С целью определения уровня творческого мышления студентов мы провели вербальный тест «Необычное использование» (по Дж. Гилфорду). «Вербальный тест творческого мышления предназначен для системы оценки тестовых показателей диагностики одного из важнейших проявлений одаренности у студентов. Задания, аналогичные тестовым, могут использоваться для развития (тренинга) творческого мышления» (Таблица 1).

Анализ результатов вербального теста был произведен по трём показателям: беглость (Б), гибкость (Г) и оригинальность мышления (О).

№ курса	Уровень развития	Параметры творческого мышления		
		Беглость	Гибкость	Оригинальность
1 курс	Высокий	27,5	10	12,5
	Средний	42,5	60	30
	Низкий	30	30	57,5
2 курс	Высокий	25	12,5	15
	Средний	50	55	30
	низкий	25	32,5	55

Из результатов теста хорошо видно, что у первых и вторых курсов уровень развития творческого мышления на среднем уровне по всем параметрам. Эти студенты готовы эффективно работать в группе, способны отстаивать свое мнение, также обладают такими личностными качествами, как самостоятельность, решительность, упорство в достижении цели, трезвая оценка ситуации, спокойствие и интеллектуальная развитость.

Помимо этого, мы провели еще одну методику. Методика называется «Оценка уровня творческого потенциала личности». Она разработана Н.П. Фетискиным и В.В. Козловым и состоит из 18 вопросов, где студенты должны оценить вопрос по девятибалльной шкале. Данная методика позволяет нам определить самооценку личностных качеств и их проявления, также уровень развития творческого потенциала студента (рис. 1 и рис. 2).

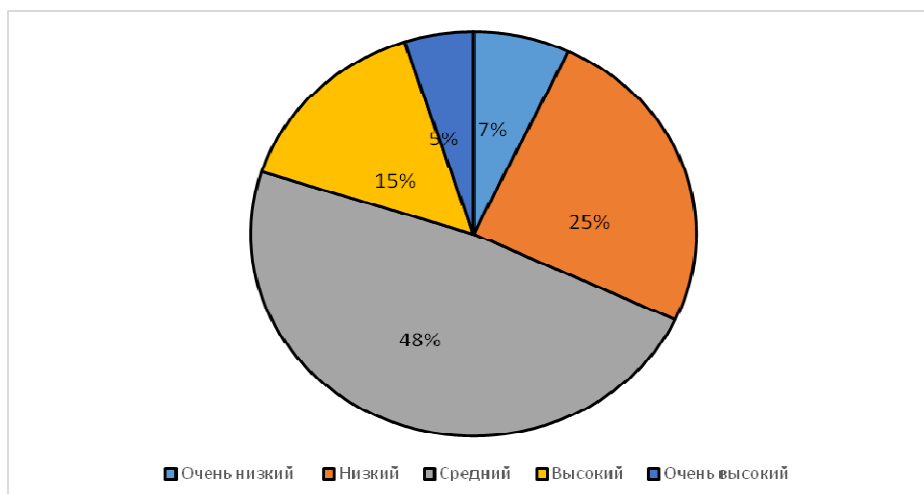


Рисунок 1. Оценка уровня творческого потенциала личности у ст. 1 курса

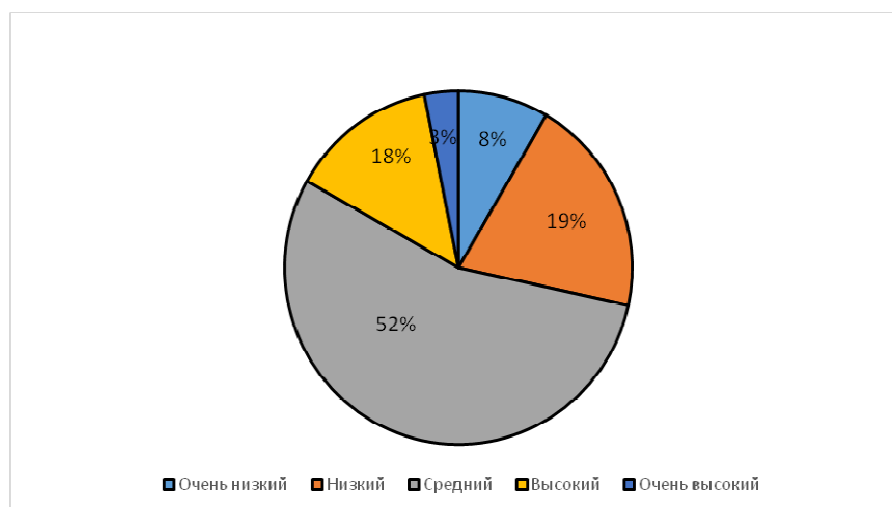


Рисунок 2. Оценка уровня творческого потенциала личности у ст. 2 курса

Получив данные у двух курсов, мы видим, что средний уровень творческого потенциала доминирует. Давайте сравним два курса (таблица 2).

Сравнительный анализ творческого потенциала

Уровни творческого потенциала	1 курс	2 курс
очень низкий уровень	7%	8%
низкий уровень	25%	19%
средний уровень	48%	52%
высокий уровень	15%	18%
очень высокий уровень	5%	3%

Как мы видим из таблицы 2, у большинства студентов преобладает средний уровень творческого потенциала. Средний уровень развития творческого мышления отличает студентов более высокой продуктивностью при выполнении заданий, самостоятельностью и оригинальностью мышления. К решению творческих задач имеют свой рационалистический подход, но в то же время они недостаточно осознают потребность в самовыражении и саморазвитии в творческой деятельности.

Студенты с низким уровнем творческого потенциала составляют 59% от общего количества. Такие студенты, как мы знаем редко отходят от общеизвестных стереотипов, у них скудных словарный запас, неразвитая фантазия, отсутствие дивергентного мышления и творческих способностей.

41% – это студенты с высоким уровнем творческого потенциала. Эти студенты отличаются от остальных тем, что у них творческое мышление направлено на использование разных вариантов решения проблемы, эффективно и самостоятельно выполняют все заданные задания, выделяются осознанностью и разносторонностью. Студенты создают более новый и оригинальный продукт, что способствует действительному развитию творческого потенциала. Саморазвитие и самообразование в творческой деятельности у них стоит на первом месте.

Выводы. Таким образом, применив две методики, мы узнали на каком уровне находится их творческий потенциал. Чтобы повысить уровень творческого мышления, потенциала можно применять разные подходы и методики, разработать программы по развитию творческого потенциала. Например, одной из эффективных методик является арт-терапия, которая затрагивает внутренние переживания человека и по-настоящему заинтересовывает всех участников образовательного процесса. Поиск новых форм взаимодействия и установления гармонии с окружающим миром через творческое самовыражение является основной целью данной методики. Арт-терапия имеет несколько видов:

- изотерапия;
- музыкотерапия;
- библиотерапия;
- игротерапия;
- маскотерапия;
- цветотерапия;
- драматерапия и так далее.

Задачами арт-терапии являются:

- 1). Получение возможности оптимального освобождения от негативных эмоций и стрессовых переживаний через рисование, создание скульптур, сочинения стихов, музыки.
- 2). Приобретение материала для анализа и диагностики результата. Наполняемость и характер творческих работ отображают полную картину о человеке в целом, но и об его неосознанных психических процессах.
- 3). Определение переживаний человека, которые он привык подавлять в себе.
- 4). Установление эффективного взаимодействия с окружающей средой.
- 5). Повышение самооценки.

Также, основными педагогическими условиями развития творческого мышления являются:

- помощь студенту в осознании наличия творческого потенциала;
- применение разных методов и приемов, стимулирующих продуктивность творческого мышления;
- мотивирование студента на развитие своего творческого потенциала;
- педагогическое содействие студенту в приобретении творческого опыта.

В заключении хотим сказать, что творческий потенциал студента – это системное качество личности, которое отражает уровень творческого мышления, познавательной специфики, творческой активности и интереса к ведущей деятельности, которая проявляется в процессе различных видов деятельности. Самостоятельная и активная работа студентов в процессе творческой самореализации отражает личностное отношение как к творческой натуре. Именно в ходе самовыражения и самопознания происходит обнаружение творческого потенциала студента и обеспечение продуктивной творческой деятельности.

Литература:

1. Богдавленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богдавленская. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 320 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей: Учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – Москва : Изд-во Юрайт, 2019. – 349 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
4. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 448 с.
5. Калдибекова, А.С. Развитие творческого потенциала у студентов / А.С. Калдибекова, М.А. Иргашова // Наука и образование сегодня. – 2020. – №3 (50). – С. 66-67.
6. Пономарев, Я.А. Перспективы развития психологии творчества / Я.А. Пономарев // Психология творчества: школа. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», – 2006. – С. 145-276.

7. Субочева, М.Л. Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала студентов: Учеб.-метод. пособие / М.Л. Субочева, И.В. Пугачева. – Среднее профессиональное образование, 2013. – №4. – С. 37-39.
8. Тутолмин, А.В. Теоретические основы творческой деятельности детей, школьников, студентов: Учеб.-метод. пособие / А.В. Тутолмин. – Глазов: ПТГИ, 1997. – 48 с.
9. Фалалеева, Т.О. Особенности проявления творческого мышления у студентов, обучающихся по специальности «Психология» / Т.О. Фалалеева, К.В. Варыханова // Молодежный вестник ИРГТУ. – Нац. Иссл. ИГТУ. – 2012. – С. 7.

Психология

УДК 159.99:37.013

кандидат психологических наук Додзина Оксана Борисовна

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

ВОЗМОЖНОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ СУПРУЖЕСКОГО И СИБЛИНГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с синдромом Дауна. Уточнение данных об особенностях взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, имеет первостепенное значение для разработки содержания психологического сопровождения таких семей. Цель статьи заключалась в изучении и оптимизации специфики супружеского и сиблингового взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с синдромом Дауна. Было установлено, что супружеское и сиблинговое взаимодействие в семьях, воспитывающих детей с синдромом Дауна характеризуется низкими показателями по параметрам доверительности общения, схождения во взглядах, сплоченности, психотерапевтичности общения. Одной из форм психологической помощи семьям, воспитывающим дошкольников с синдромом Дауна, является квартирник. В статье излагается опыт проведения квартирников, подчеркивается необходимость соблюдения методических принципов при разработке содержания квартирника, характеризуется его роль в поддержании благоприятного психологического климата в семье, гармонизации сиблингового взаимодействия, повышения удовлетворенности супружеских отношений в семьях, воспитывающих ребёнка с синдромом Дауна.

Ключевые слова: семья, супружеская семейная подсистема, сиблинговая семейная подсистема, деформация, синдром Дауна, психологическая помощь семье.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of interaction in families raising children with Down syndrome. Clarification of data on the peculiarities of interaction in families raising children with disabilities is of paramount importance for the development of the content of psychological support for such families. The purpose of the article is to determine the features of marital and sibling interaction in families raising children with Down syndrome. It was found that marital and sibling interaction in families raising children with Down syndrome is characterized by low indicators in terms of the parameters of trustfulness of communication, similarity in views, cohesion, psychotherapeutic communication. One of the forms of psychological assistance to families raising preschoolers with Down syndrome is a quartermaster. The article describes the experience of conducting quarterings, emphasizes the need to comply with methodological principles when developing the content of a quarterer, characterizes its role in maintaining a favorable psychological climate in the family, harmonizing sibling interaction, increasing satisfaction of marital relations in families raising a child with Down syndrome.

Key words: family, marital family subsystem, sibling family subsystem, deformation, Down syndrome, psychological assistance to the family.

Введение. Данные Федеральной службы государственной статистики показывают, что синдром Дауна является самым распространённым генетическим нарушением, частота которого составляет один ребёнок на 700-800 новорожденных, а соответственно велико и количество семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна.

Семья – это сложная открытая самоорганизующаяся система, базирующаяся на взаимоотношениях между её членами. Структурными элементами семьи являются: супружеская, родительско-детская и сиблинговая семейные подсистемы.

Семья – это естественная среда воспитания, развития и социализации детей. В семье дети получают базовый опыт общения и коммуникации, эмоциональную поддержку и защиту от внешних угроз. Семья формирует основы личности ребёнка, создает условия для поддержания его физического и психологического здоровья и комфорта. Гармоничная семья успешно выполняет все вышеперечисленные функции. Однако при рождении ребёнка с синдромом Дауна, его семья сталкивается с рядом существенных трудностей, искажающих и деформирующих её функционирование. Источником внутрисемейных деформаций и искажений является весь комплекс психических, сенсорных, двигательных и соматических нарушений развития ребёнка с синдромом Дауна, выраженность, стойкость и необратимость которых исключает возможность полного выздоровления, полноценную социализацию и самостоятельную, независимую жизнь.

В настоящее время выделяют два основных типа деформации семьи:

- Структурная деформация семьи выражается в изменении структуры семьи, распаде супружеской подсистемы и потери одного из родителей (развод). Е.А. Полоухина подчеркивает, что подобные реакции являются причиной невозможности справиться с постоянной психологической нагрузкой, которую несут члены семьи больного ребенка (прежде всего родители) [8]. М.М. Семаго также указывает на высокую вероятность распада семей, не сумевших преодолеть кризис, вызванный рождением ребенка с синдромом Дауна [9].

- Психологическая деформация семьи связана с нарушением системы межличностных отношений, ролевой структуры семьи, утратой эмоциональной привязанности, возникновением коммуникативных барьеров, супружеских конфликтов и т.д. Психологическая деформация семьи приводит к ограничению социальных контактов, существенно затрудняет выполнение семьёй её функций, не обеспечивает удовлетворение потребностей всех членов семьи, снижает возможности их личностного роста.

В качестве предпосылок деформации семей, воспитывающих детей с ОВЗ выделяют [5]:

- фрустрацию потребностей в общении, в продолжении рода;
- длительное / хроническое состояние отчаяния и тревоги, вызванное отсутствием перспектив на будущее, одиночеством, непониманием со стороны окружающих людей;
- ощущение потери взаимопонимания и любви, опасение развода;
- недостаток материальных средств;
- невозможность профессиональной самоактуализации;

- частые психотравмирующие ситуации, связанные с состоянием здоровья ребенка, социальными проблемами;
- эмоциональная и физическая поглощенность проблемами, связанными с ребенком;
- изоляция семьи от ближайшего социального окружения и общества в целом.

Существенным фактором деформации семей детей с ОВЗ является ригидные установки на рождение и воспитание детей с ОВЗ как на непреодолимую проблему, трудности изменения пассивного переживания ситуации на активную готовность решать проблемы семьи с ориентацией на её будущее.

Итак, хроническая кризисная ситуация в семье ребенка с синдромом Дауна становится причиной ее структурных и психологических деформаций, что приводит к росту исследований специфики детско-родительских отношений и стилей воспитания в семьях воспитывающих детей с синдромом Дауна [2, 6, 7]. В то же время, особенности функционирования супружеской и детской (сиблинговой) подсистем исследованы недостаточно, что и послужило основой для разработки и проведения данного экспериментального исследования.

Изложение основного материала статьи. В связи с вышесказанным, цель исследования заключается в изучении и оптимизации специфики супружеского и сиблингового взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с синдромом Дауна.

Материалы и методы исследования. Участниками исследования особенностей супружеского и сиблингового взаимодействия стали 20 полных семей, в каждой из которых воспитывалось по два ребенка. Из них в экспериментальную группу (ЭГ) вошли 10 семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна и их старших братьев или сестёр с условно нормативным развитием. Контрольная группа (КГ) представлена 10 семьями, воспитывающими двух нормативно развивающихся детей. Супружеский стаж родителей от 20 до 26 совместно прожитых лет.

Диагностика особенностей супружеской и сиблинговой подсистем осуществлялась на основе методик «Общение в семье» и «Диагностика сиблингового общения» [1]. Концептуальное единство используемых методик, позволяет свести результаты, полученные при обследовании двух подсистем, в единую таблицу 1.

Таблица 1

Особенности сиблингового и супружеского взаимодействия в семьях воспитывающих дошкольников с синдромом Дауна (баллы)

Шкалы опросника	Сиблинговая подсистема (брат/сестра)		Супружеская подсистема			
			отцы		матери	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Доверительность общения	16	30	20	39	30	44
Взаимопонимание между супругами/сиблингами	18	36	22	40	26	42
Сходство во взглядах супругов/сиблингов	7	21	10	26	20	24
Общие символы семьи (сплоченность)	6	16	9	19	14	20
Лёгкость общения между супругами/сиблингами	26	30	20	40	20	42
Психотерапевтичность общения	14	34	18	40	21	38

Исследование сиблингового и супружеского взаимодействия выявило более низкие показатели по всем рассматриваемым шкалам в семьях, воспитывающих детей с синдромом Дауна.

В сиблинговой подсистеме ребенок с синдромом Дауна и его нормативно развивающиеся брат/сестра отмечается низкая доверительность общения, дефицит взаимопонимания, рефлексия различий во взглядах и оценке окружающего, отсутствие общих интересов, чувства сплочённости и комфорта в общении. Указанное может объясняться существенной разницей в возрастном и психическом развитии детей с синдромом Дауна и их сиблингов. Возможно, этот фактор способствует формированию границ в межличностном общении, приводит к невозможности верить сиблингу с синдромом Дауна свои дела и тайны, затрудняет интерпретацию его поведения, порождает разногласия в оценке происходящих событий. Нормативно развивающиеся испытуемые отмечали, что общение с братом или сестрой с синдромом Дауна не вызывает у них напряженности и скованности, но и не приносит им поддержки в трудных жизненных ситуациях.

В супружеской подсистеме, включающей отца и мать ребёнка с синдромом Дауна, выявлены признаки психологической деформации супружеского взаимодействия: супруги не всегда находят взаимопонимание, отмечают недостаточную сплоченность и легкость супружеского взаимодействия. Большинство отцов испытывают низкий уровень доверительности и комфорта в общении с супругой, разногласия в оценке происходящего. Межличностное общение супругов не способствует созданию комфортной и интимной обстановки в семье. Выявленные факты можно объяснить высокой значимостью для матери взаимоотношений с ребёнком с ОВЗ, симбиотическим характером этих взаимоотношений полной поглощенностью проблемами, связанными с ребенком [2, 6]. Возможно, этот фактор способствует возникновению дистанции в общении с мужем, недостаточности эмоционально положительных контактов между супругами.

Таким образом, супружеское и сиблинговое взаимодействие в семьях воспитывающих детей с синдромом Дауна характеризуется низкими показателями по параметрам доверительности общения, сходства во взглядах, сплоченности, психотерапевтичности общения что свидетельствует о деформации структурных элементов исследуемых семей. В основе деформации сиблингового и супружеского взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с синдромом Дауна, лежит низкий уровень психического развития детей с синдромом Дауна и симбиотический характер взаимоотношения с ними матерей.

Выявленный в исследовании деформированный характер взаимодействия семейных подсистем, негативно влияет на каждого члена такой семьи. В связи с этим семьям, воспитывающим детей с синдромом Дауна, требуется терапевтическая помощь, направлена на поддержание благоприятного психологического климата в семье, содействие в формировании жизненных ориентиров для ребёнка, уточнение перспектив жизни родителей, гармонизацию их взаимодействия и повышение качества жизни семьи.

Терапевтическая помощь и иная психологическая помощь семьям, воспитывающим детей с синдромом Дауна, может быть оказана посредством новой формы организации работы с семьёй – квартирника [3]. Цель квартирника оптимизация внутрисемейной среды, гармонизации детско-родительских и межличностных отношений и создание благоприятных условий для социализации детей с ОВЗ.

Задачи квартирника:

- эмоциональная поддержка участников группы, личностный рост родителей, повышение их самооценки;
- развитие общения, навыков коммуникации, формирование дружеских связей;
- расширение представлений об окружающем социальном и предметном мире;
- развитие эмоционально-волевой сферы: формирование умения действовать по правилу; развитие произвольности в деятельности и поведении.

Квартирник напоминает обычный поход в гости. Квартирник имеет стабильный состав участников. Это 4-5 детей с ОВЗ, их родители, по желанию могут участвовать братья и сёстры детей с ОВЗ или другие близкие родственники. Квартирники проводятся на квартирах поочерёдно у всех участвующих семей.

Разрабатывать и проводить квартирник может как профессиональный специалист (педагог-психолог, олигофренопедагог), так и один из родителей или вся родительская группа квартирника. Содержание квартирника подчиняется заранее поставленной цели и соответствующим ей задачам. Рассмотрим структуру двух квартирников, разработанных для дошкольников с синдромом Дауна и представленных в таблице 2.

Таблица 2

План квартирников для семей, воспитывающих дошкольников с синдромом Дауна

Квартирник 1 направлен на развитие общения, навыков коммуникации, формирование дружеских связей и на развитие эмоционально-волевой сферы.	Квартирник 2 направлен на развитие общения, навыков коммуникации, формирование дружеских связей и на сенсорное развитие.
Встреча гостей. Цель: развитие коммуникативной стороны общения, формирование (закрепление) навыков приветствия.	Встреча гостей на улице. Цель: развитие коммуникативной стороны общения, формирование (закрепление) навыков приветствия.
Круг-приветствие Цель: развитие коммуникативной стороны общения, формирование (закрепление) представлений об участниках группы.	Прогулка (лепка снеговика, подвижная игра по правилам) Цель: формирование (закрепление) навыков сотрудничества в практической деятельности; развитие умения действовать по правилу.
Подвижная игра «Кегли». Цель: сенсорное развитие.	Посещение магазина. Цель: формирование (закрепление) социально-бытовой ориентировки в магазине.
Настольная игра «Почтовый ящик». Цель: развитие умения соотносить форму предмета с помощью проб.	Возвращение с улицы и подготовка к играм.
Считалочка. Цель: определение ведущего; формирование умения действовать по правилу.	Подвижная игра-круг. Цель: развитие коммуникативной стороны общения, формирование (закрепление) представлений об участниках группы.
Подвижная игра «Совушка». Цель: развитие умения действовать по правилу.	Подвижная игра «Найди своё место». Цель: сенсорное развитие, формирование умения сличать предмет с его изображением.
Считалочка. Цель: определение ведущего; формирование умения действовать по правилу.	Настольная игра «Найди цветок для бабочки». Цель: сенсорное развитие, различение цвета при наложении.
Подвижная игра «Ловишки» Цель: развитие ловкости, умения быстро ориентироваться.	Подвижная игра «Совушка». Цель: развитие умения действовать по правилу.
Приготовление еды. Цель: формирование умения использовать кухонные принадлежности, сервировать стол.	Настольная игра «Привяжи ленточки к шарикам». Цель: сенсорное развитие, различение цвета при наложении.
Трапеза.	Приготовление еды. Цель: формирование умения использовать кухонные принадлежности, сервировать стол.
Завершающий круг. Цель: развитие коммуникативной стороны общения, формирование (закрепление) навыков благодарности и прощания.	Трапеза.
	Свободная игра. Цель: формирование навыков самостоятельной деятельности.
	Песни под гитару. Цель: развитие перцептивной стороны общения.
	Завершающий круг. Цель: развитие коммуникативной стороны общения, формирование (закрепление) навыка прощания.

При проведении квартирника специалистом-дефектологом или родителями необходимо помнить о соблюдении принципов построения занятий [4].

Принцип систематичности и последовательности реализуется в систематичности подбора игр на основные линии развития дошкольника (сенсорное воспитание, развитие мышления, речи, моторики).

Принципа доступности придерживаются при подборе игр с учетом способов ориентировки в задании (сначала подбираются игры с практической ориентировкой, затем игры, основанные на зрительной ориентировке, в дальнейшем на представлении, закреплённом в слове).

При проведении квартирника используется принцип наглядности. Например, при встрече гостей и при проведении подвижных игр должен использоваться плакат с фотографиями гостей, по которому детям легче будет проверить кто уже пришел, а кого еще нужно подождать или кто ведущий в игре, а кто участник. Наглядность используется для облегчения ориентировки в чужой квартире: кухня, ванна, туалет, игровая должны иметь свои наглядные обозначения. Каждая игра так же должна иметь не только вербальное название, но и наглядное обозначение (игрушка, фотография). При проведении такого элемента квартирника как «Приготовление еды» тоже нужны картинки (фото) отражающие последовательность действий при приготовлении блюда, рисунки или фото можно использовать при посещении магазина и выборе продуктов для покупки.

Принцип повторяемости (прочности усвоения): все игры должны многократно повторяться, что даст детям возможность сориентироваться в игровых действиях.

Принцип обеспечения переноса полученных знаний и способа действия из одной ситуации в другую. Данный принцип предполагает организацию повторения игр и игровых заданий в новых условиях и с новыми предметами, что позволит поддерживать интерес и формировать у детей обобщенные представления о изучаемом содержании и способах действия с ним.

Принцип организации занятий в игровой форме. Игровая форма занятия помогает заинтересовать детей, привлечь их к занятиям.

Принцип смены видов деятельности. Смена видов деятельности противодействует утомлению и поддерживает внимание детей.

Так же важно связывать все компоненты квартирника в логические цепочки. Так дети были в магазине и покупали продукты, потом приготавливали из продуктов бутерброды, накрывали на стол, угощались. Важно, чтобы это были не обособленные процессы, а логически выстроенная последовательность действий.

Выводы. В заключении отметим сильные стороны квартирника как новой формы терапевтической помощи семье, воспитывающей дошкольников с ОВЗ.

Квартирник для ребенка с ОВЗ более значимое событие, чем занятие со специалистом, так как посещение квартирника это поход к другу, где в непринуждённой обстановке зарождаются и развиваются дружеские связи, которые могут быть актуальны не только в детстве, но и в период взрослости.

На квартирнике под руководством взрослых в естественной обстановке происходит гармоничное развитие всех сторон общения: коммуникативной, перцептивной, интерактивной, формируются навыки как вербальной, так и невербальной коммуникации.

В квартирнике принимают участие братья и сестры детей с ОВЗ, они создают вариант нормотипичного детского сообщества, что способствует социализации детей с ОВЗ.

На квартирнике родители детей с ОВЗ взаимодействуют друг с другом и с детьми, при этом у них появляется реальная возможность продемонстрировать детям разные варианты деятельности общения и поделиться с детьми своим удовольствием от общения.

Так же родители детей с ОВЗ, при проведении квартирника имеют возможность не только получить эмоциональную поддержку от других членов группы, но и проявить инициативу и свои таланты, которые востребованы в данном кругу людей. Квартирник включает родителей в коррекционную работу с группой детей с синдромом Дауна и расширяет сферу креативного взаимодействия с ними. Это создаёт условия для личностного роста родителей, повышения их самооценки, изменения установки родителей с переживания по поводу дефекта в развитии ребёнка на поиск путей достижения потенциально возможного для ребёнка.

Литература:

1. Алешина, Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская. – М.: Моск. Ун-т, 1991. – 120 с.
2. Гребенникова, Н.В. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с синдромом Дауна / Н.В. Гребенникова, Е.А. Щербакова // Российская семья: прошлое, настоящее, будущее. – 2012. – С. 40-46.
3. Иванова, М.М. Квартирник – новая форма взаимопомощи семьям с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в системе ранней коррекционной помощи / М.М. Иванова. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soederzh>.
4. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 208 с.
5. Корельская, Н.Г. Особенная семья – особенный ребенок: кн. для родителей детей с отклонениями в развитии / Н.Г. Корельская. – М.: Сов. спорт, 2003. – 227 с.
6. Косарева, А. А. Особенности системы взаимоотношений в семьях, воспитывающих ребёнка с синдромом Дауна / А.А. Косарева, Е.С. Фоминых // Психолого-педагогические проблемы социализации личности. – 2018. – С. 133-138.
7. Маркина, А.Ю. Детско-родительские отношения в семьях детей с задержкой психического развития / А.Ю. Маркина, О.Ю. Герасимова, Л.Н. Семченко // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2015. – № 3 (10). – С. 19-22.
8. Полоухина, Е.А. Влияние наличия ребенка-инвалида в семье на характер брачно-семейных отношений: автореферат дис. ...канд. психол. наук: 19.00.04 / Елена Александровна Полосухина. – СПб., 2009. – 25 с.
9. Семаго, М.М. Консультирование семьи «проблемного» ребёнка / М.М. Семаго // Семейная психология и семейная терапия. – 1998. – №1. – С. 38-42.

UDC 159.9.072.432

creation of the questionnaire "National features of the secondary linguistic personality" Dumnova Nadezhda Igorevna

State University of Humanities and Technology (Orekhovo-Zuyevo);

candidate of psychological sciences,**associate professor Soldatov Dmitry Vyacheslavovich**

State University of Humanities and Technology (Orekhovo-Zuyevo);

candidate of psychological sciences,**associate professor Soldatova Svetlana Viktorovna**

State University of Humanities and Technology (Orekhovo-Zuyevo)

CREATION OF THE QUESTIONNAIRE "NATIONAL FEATURES OF THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY"

Annotation. The article provides a justification for the feasibility of developing psychological methods for the diagnosis the secondary linguistic personality. The development of the problems of the secondary linguistic personality in psychology, is caused by the awareness of the role and consequences of globalization processes. At present, in the era of mass migration of peoples, mixing cultures and languages, it is not possible to ignore such phenomenon as "linguistic personality" or "secondary linguistic personality", i.e. personality included in the native and foreign language usage. Insufficient development of concepts on the regularities of the language impact on individuals, forces researchers to study the "linguistic personality" not only from a linguistic perspective, but also as a pure psychological phenomenon. In modern psychology, there is no sufficient certainty in understanding the structure and dynamics of personality transformation in the process of introduction to other language frames, there is no specialized arsenal of diagnostic tools for the newly formed psychological structure called the "secondary linguistic personality". We see our task in creating special methods for diagnosing psychological manifestations of the phenomenon. Specialized methods will provide new data on the signs and patterns of the dynamics of the secondary linguistic personality. The author's method questionnaire "National Features of the Secondary Linguistic Personality" was used while conducting the present empirical research. The methodology "National Features of the Secondary Linguistic Personality" was developed in order to measure changes in the personality of people learning foreign languages. Since the most common foreign languages in the territory of the Russian Federation are English, German and French, the questionnaire was compiled that records the appearance of national character traits of the English, Germans and French among Russians who study the corresponding languages in depth. The author's methodology is based on the idea that in the process of its formation, a person is exposed to many factors: their place of residence, social and professional affiliation, lifestyle, life events. However, there are some dominant features of the so-called "national" character, which are relatively stable for most of the representatives of a particular ethnic community. The author's method has shown to have psychotechnical characteristics that allow to solve the tasks assigned. In our study, the author's method proved to be a tool that, along with others, can be used to study the psychological characteristics of the secondary linguistic personality with students who study foreign languages with varying degrees of intensity. The results obtained with the help of specialized methods allow us to study the students' personal transformations in depth, allowing them to be interpreted as specific symptoms of the emerging secondary language personality.

Key words: linguistic personality, secondary linguistic personality, personality transformation, advanced learning of foreign languages, psychological methods of studying the secondary linguistic personality.

Аннотация. В статье приводится обоснование целесообразности разработки психологических методов для диагностики вторичной языковой личности. Разработка проблематики вторичной языковой личности в психологической науке вызвана осознанием роли и последствий процессов глобализации. В настоящее время, эпоху массовой миграции народов, смешения культур и даже языков, не представляется возможным оставить без внимания такие проблемы, как «языковая личность», «вторичная языковая личность», т.е. личность, включенная в родной и иностранный язык. Недостаточная разработанность представлений о закономерностях воздействия языка на личность диктуют требования исследовать «языковую личность» не только с лингвистических позиций, но и в качестве психологического феномена. В современной психологии нет достаточной определенности в понимании структуры и динамики трансформации личности, находящейся в условиях приобщения к другим языковым системам, отсутствует специализированный арсенал средств для диагностики психологического новообразования «вторичная языковая личность». Свою задачу мы видим в том, чтобы создать специальные методики для диагностики психологических проявлений исследуемого феномена. Применение специализированных психологических методик сможет позволить получить данные о симптомах и закономерностях динамики вторичной языковой личности. При проведении эмпирического исследования была использована авторская методика: опросник «Национальные черты вторичной языковой личности». Методика «Национальные черты языковой личности» разработана с целью измерить изменения в личности людей, изучающих иностранные языки. Поскольку самыми распространенными иностранными языками на территории Российской Федерации являются английский, немецкий и французский, был составлен опросник, фиксирующий появление черт национального характера англичан, немцев и французов у русских, углубленно изучающих соответствующие языки. В основе авторской методики лежит идея о том, что в процессе своего формирования, человек подвергается воздействию множества факторов: места проживания, социальной и профессиональной принадлежности человека, образа жизни, жизненных событий. Однако, имеют место некоторые доминирующие черты так называемого «национального» характера, которые относительно стабильны для большей части представителей той или иной этнической общности. Опыт применения авторской методики показывает, что она обладает психотехническими характеристиками, позволяющими решать поставленные перед ней задачи. В проведенном нами исследовании авторская методика показала себя как инструмент, который наряду с другими может быть использован для изучения психологических особенностей вторичной языковой личности у студентов, которые с разной степенью интенсивности изучают иностранные языки. Были получены результаты, позволяющие гораздо полнее, глубже изучить у студентов личностные трансформации, позволяющие их интерпретировать в качестве специфических симптомов формирующейся вторичной языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, трансформация личности, углубленное изучение иностранных языков, психологические методы изучения вторичной языковой личности.

Introduction. The phenomenon of linguistic personality is an actual research problem for both linguistics and psychology. It can be stated that the methodology of the new field of science that studies the linguistic personality (linguopersonology) remains poorly developed.

The notion "linguistic personality" is used in a number of fields of science: language education and linguopersonology, stylistics of art speech and linguoculturology, communicative linguistics and psycholinguistics [1].

Insufficient development of ideas about the regularities of the language impact on an individual, requires to study the phenomenon not only from a linguistic perspective, but also as a psychological phenomenon.

Issues on the human nature, the internal world of a person, the factors that determine the development of the individuals and their behavior, individual actions and life as a whole, remain relevant. Though, the problem of personality has always been fundamental in general psychological theory and practice, many important issues of personality psychology still remain insufficiently studied. First of all, it is a problem of manifestation of individual psychological properties of the personality in human activity. Speech activity is one of the main types of human activity, on the basis of which it is possible to conduct research on individual psychological properties of a person [2].

The starting point in our research is the statement that a person categorizes the world around using a language. As Leontiev noted, speech (language) generalizes and transmits the experience of socio-historical practice of mankind to individual people. This is the condition for the appropriation of this experience by individuals and at the same time the form of its existence in consciousness [9].

Developing the concept of Vygotsky about the part of the word, which it plays in mental development, we can assume that the new sign language system does not "build up" over the existing one, but, by embedding itself in the individual's consciousness, changes it: the word, growing into consciousness, changes all relations and processes [14]. Learning a new language system eventually leads to a change in the "angle of view" on the surrounding reality, concepts, values, attitudes [8].

Human is affected by many factors in the process of the formation: place of residence, social and professional backgrounds, lifestyle, life events, especially tragic ones. However, there are some dominant features of a so-called "national" character, which are relatively stable for most of the representatives of a particular ethnic community [4].

Issues of national identity and national self-determination are considered in a number of sciences: there are many works by sociologists, historians, political scientists and psychologists, which analyze various aspects of this problem in detail. Linguocultural studies using comparative methods attract the attention of philologists as well [5].

National identity can express interests of a particular group of ethnos and the whole nation as well (the Russians, the French) The common level of national consciousness includes interests, needs, value orientations and positions, feelings, stereotypes, moods, traditions and customs of this nation ("social psychology") [7].

Thus, we face such a situation: psychology has accumulated significant material on the relationship of language and personal constructs in the individual human psyche, but there is no sufficient certainty in understanding the structure and dynamics of personality transformation in the process of familiarization with the use of other language systems, there are no specialized tools for diagnosing a newly formed psychological structure called "secondary linguistic personality".

The analysis of the results allows us to conclude that existing psychological methods allow us to identify the symptoms of the "secondary linguistic personality" only partially [6]. In this regard, it is necessary to create special methods for diagnosing psychological manifestations of the "secondary linguistic personality" – newly formed qualities of a personality that appear while learning a foreign language.

Let us proceed to the theoretical basis of the author's methods for the diagnostics of the secondary linguistic personality formation.

Presentation of the main material of the article. In the research aimed to study the phenomenon of the influence of the process of learning foreign languages on the individual [10], we were mostly interested in the national characteristics of the English, Germans and French, since they are native speakers of the most common foreign languages in Russian schools and Universities. To determine the dynamics of personality of the people who study foreign languages, to capture the gain of national character traits of the English, German and French in Russians, who study corresponding languages in depth, we developed a questionnaire "National Features of Secondary Linguistic Personality" [12].

The methodology is based on the idea that there are specific national features of the personality. For example, the English are well known as highly disciplined people, for the most part they are polite, they know how to behave in society. Besides, they almost never use rude expressions in speech and carefully avoid personal moments in colloquial speech. Life in the UK is less noisy than in many other countries, that is probably why the English are characterized by love of silence and privacy, the desire not to interfere with the affairs of others. Most researchers agree on one quality that is common to the English, which they describe as a sense of superiority.

The English show remarkable unity in times of crisis and have a strong sense of public order. The seeming coldness of the English has been almost universally noted by foreigners, but they also admit that on closer examination of the Englishmen, they are quite friendly. A characteristic feature of the English is their love of games, while at the same time they remain extremely serious in business. All of the above, of course, does not mean that the English are different from other human beings. They, of course, as well as others, experience jealousy, envy, joy and happiness, but only their external reactions will manifest themselves differently. Among the most important features of the UK residents in the communication behavior should be named emotional restraint, politeness, distance and positivity in communication. Independence of the English bordering on alienation, is the basis of their interpersonal (but not human) relations. Islanders are particularly attentive to the issue of rights to the privacy. They are characterized by such traits as restraint, a tendency to understatement, scrupulousness.

Among the individual traits of the British, the most important is self-control, besides, we should mention such traits of the English as snobbery and hypocrisy, which psychologists call "a safety valve of the individual", that is necessary under the conditions of strict moral requirements of the society [3].

No one, but only an Englishman, knows how to allocate their time and money so strictly: they work extremely hard, but also always finds time to relax. The ideal for the English is education, independence, honesty, dignity and selflessness, grace of manners, refined politeness, tact, the ability to sacrifice time and money for a good affair, the ability to obey and lead, as well as perseverance in achieving the goal [13].

When in Germany, a foreigner is struck primarily by cleanliness, order and discipline. In the German character, the commitment to order is expressed as neatness, accuracy bordering on pedantry. The orientation of German life - to do everything properly - leads to the fact that some researchers, who study the distinctive character traits of various ethnic groups, say about the Germans that they are pedantic, overly accurate and strive for perfection [12].

The French, unlike the English, on the contrary, are prone to "over-utterance", to expressiveness in communication. For example, when signing a letter, an unfamiliar Frenchman assures you of the most cordial feelings and readiness to be "the most obedient servant", it should not be taken literally; it is just a desire to be kindhearted. In everyday life, the French have earned a reputation for being a cheerful, fun, fast and, as they notice themselves, a little frivolous nation. True French character traits are considered fine taste, a sense of proportion, grace, wit.

It is considered that the French can forget troubles, are able to joke, enjoy life and have fun: festivals, entertainment, pleasure, including theatre, performances, good food, love adventures, wine, have always played an important part in their lives. In private life, other aspects of their character are revealed: thrift, diligence, prudence, love for the material goods of life and comfort.

The French are not afraid of work, they have great self-control while working, work is a means to achieve a pleasant, comfortable life and provide for themselves in their old age. The French are a reserved nation, they are calculating and reasonable. They are friendly and polite, and will never tell you the truth to your face, although the French dislike all other nations: they consider that the English are boring and arrogant, the Americans are hypocritical and greedy, Russian are ill-mannered. The French consciously and successfully strive for the beauty of form, whether it is their own appearance (elegant) or interpersonal relationships (gallant). Residents of the Northern regions of France consider that southerners are boastful, talkative, unrestrained, can make friends easily, but are often unpunctual, superficial and always slow. Residents of the Southern regions, in turn, characterize northerners as hardworking, but unsociable and cold, with difficulty in making friends, but if they have already made friends with someone, then it will last for all their life [11].

The author's questionnaire "National Features of Secondary Linguistic Personality" includes 33 questions that can be answered "Yes", "No", "Don't know", united in 3 groups of questions: "German linguistic personality", "French linguistic personality", "English linguistic personality".

Test subjects are suggested to evaluate themselves and their behavior in the period after they started learning a foreign language and answer questions of this type: "Have you become more accurate?", "Have you become more economical at home?", "Have you started making things perfect?" (symptoms of the German linguistic personality), "Have you become more romantic?", "Have you become more appreciative of comfort?", "Have you made more friends?" (symptoms of the French linguistic personality) and "Can you consider yourself a slightly arrogant person?", "Have you started behaving colder in society?", "Have you become more scrupulous?" etc. (symptoms of the English linguistic personality). For each positive answer and negative in reverse questions, 1 point is awarded. The more points the test subject scores in each group of questions, the more significant the national linguistic personality is represented. Received answers can show how the personality changes (in particular, its attitude to other people) under the influence of learning a foreign language.

With the help of the author's methods there was conducted a psychodiagnostic study in which 187 subjects, aged 16 to 33 years, took part. Foreign languages and philological faculty students (profile Russian language, Literature, English), and graduates of the faculty of foreign languages (76 people) were selected to the first group; 111 students of psychological, pedagogical and philological faculties (profile Russian language and Literature) were selected to the second group. In the course of this study, we evaluated the retest reliability of the created methods and compared the personal differences of students in contrast groups.

As a result of using the author's questionnaire "National Features of the Secondary Linguistic Personality", the following data were obtained. According to the self-assessment of students of the language group, after they started learning a foreign language, they became less withdrawn, more romantic, to some extent became less serious, more expressive, they had more friends. Thus, it can be concluded that Russian-speaking students in the course of studying a foreign language as an academic subject note signs of the "French Linguistic Personality" ($\chi^2_{0.01} = 7.6$; $v=1$, $n=176$).

Subjects of the language group studying English, note that they began to observe the psychological traits specific to the English: they became irritated by public disorder, they became more arrogant, more scrupulous, became "colder" in society, social work and a quieter lifestyle attracted them more ($\chi^2_{0.01} = 7.1$; $v=1$, $n=176$).

The methodology "National Features of the Secondary Linguistic Personality" did not allow us to identify the test subjects who gained the national traits of the German nation. We believe that this can be explained by the fact that the traits that are traditionally attributed to the German sample are not only specific to the German nation, they are also common to other nations: the English and German are similar in some national traits, both languages belong to the Germanic group; it would be appropriate to compare the personal characteristics of people who speak languages of different groups: for example, Slavic, Germanic, Romance, Turkic and so on.

It should be noted that the questionnaire included questions about changes in personality traits that can be formed in any person throughout life, regardless of whether they study German or some other language. Therefore, it should be said that the methodology needs to be improved, particularly, exclude questions, answers to which, have not allowed us to differentiate the personal traits of representatives of different nations.

The disadvantage of this method may be the fact that when checking its reliability for two groups of questions, we did not get the data that may indicate that the results of the methodology are reliable. However, the analysis of the test-retest data obtained for the third group of questions (English national personality) suggests that the correlation coefficient is at 0.05 confidence level. We consider that it makes sense to elaborate the questionnaire, perhaps, expand the list of questions, since being not reliable enough it cannot be used in the presented form.

Conclusions. Researches on issues of psychological patterns and features of the formation of secondary linguistic personality are few in number, the methodology remains undeveloped, in addition, there is no unified interpretation of the notion of the "secondary linguistic personality". Currently, it is possible to study the secondary linguistic personality from a psychological point of view, there is not only experience, or unsuccessful attempts to study it, but also some findings that convince us that its psychological properties go beyond purely linguistic phenomena.

Having faced the problem of the actual lack of ready-made methodologies for studying the secondary linguistic personality, we were forced to develop them on our own. As a result of the research, three author's method has been developed for the diagnosis of psychological manifestations of the secondary linguistic personality.

The results obtained show us that it is possible to study in detail the students' personal transformations, which can be interpreted as specific symptoms of the emerging secondary linguistic personality.

Literature

1. Bogin, G.I. Modern linguodidactics: textbook / G.I. Bogin. – Kalinin: Kalinin State University, 1980. – 61 p.
2. Boyd R.L. Language-based personality: a new approach to personality in a digital world / R.L. Boyd, J.W. Pennebaker // Current opinion in behavioral sciences. – 2017. – Vol. 18. – C. 63-68.
3. De Madariaga S. Englishmen, Frenchmen, Spaniards: an essay in comparative psychology / S. De Madariaga. – Oxford University Press, 1928.
4. De Raad, B. Personality traits in the Serbian language: Structure and procedural effects / B. De Raad, S. Smederevac, P. Colovic, D. Mitrovic // Journal of Research in Personality. – 2018. – Vol. 73. – P. 93-110.
5. Dmitrieva, E.G. English national character through the communication values / E.G. Dmitrieva, Z.A. Usmanova, I.V. Migolatieva // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Linguistics. – 2012. – № 1. – P. 46-48
6. Dumnova, N.I. Personality dynamics in the course of learning a foreign language / N.I. Dumnova, D.V. Soldatov // Psychology of Education in a Multicultural Space. – 2016. – Vol. 36. – № 4, – P. 8-14.
7. Krysko, V.G. Ethnos psychology / V.G. Krysko. – Moscow: Academy, 2008.

8. Lanning, K. Personality development through natural language / K. Lanning, R.E. Pauletti, L.A. King, D.P. McAdams // Nature Human Behaviour. – 2018. – Vol. 2. – № 5. – P. 327-334.
9. Leontiev, A.A. Basics of psycholinguistics / A.A. Leontiev. – Lan, Smysl, 2017. – 288 p.
10. Mamontov, A.S. Specifics of Formation of Secondary Language Personality in the Case of Subordinative Bilingualism (on the Example of the Russian-Korean Comparisons) / A.S. Mamontov, A.G. Stolyarova // Polylinguality and Transcultural Practices. – 2018. – Vol. 15. – № 1. – P. 52-58.
11. Moiseeva, L.V. On the French national character / L.V. Moiseeva // Works of the Orenburg Institute (branch) of Moscow State Law Academy. – 2012. – № 15. – P. 157-164.
12. Scherbakova, A.V. German national character in journalistic literature in Germany / A.V. Scherbakova // In the World of Science and Art: Issues of Philology, Art History and Cultural Studies. – 2013. – № 29. – P. 230-236.
13. Sukharev, V.A. Psychology of peoples and nations / V.A. Sukharev. – Donetsk: Stalker, 1997. – 400 p.
14. Vygotsky, L.S. Thinking and Speech / L.S. Vygotsky: Natsionalnoe obrazovanie., 2016. – 368 p.

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Калашникова Ольга Владиславовна
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
 «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы профессиональной ориентации современной молодежи в образовательных организациях. В работе актуализируются проблемы профориентации в современных условиях. Анализируются изменения, активно происходящие в сознании подрастающего поколения и на рынке труда, стимулирующие проблемы новых подходов к процессу выбора профессиональной деятельности подрастающего поколения. Отмечается комплексный характер рассматриваемой проблематики. В рамках рассматриваемой проблематики выделена одна из форм современной профессионально ориентационной деятельности – профессиональные пробы. Предлагается анализ структурных компонентов профессиональных проб: «Образ Я», «Образ профессии», «Практическая проба сил». В обобщенном варианте изложены компоненты заданий: технологический, ситуативный, функциональный. Выделяются критерии уровня сложности профессиональных проб. Представлены результаты исследовательской деятельности особенностей профессиональной ориентации современной молодежи с помощью профессиональных проб на базе филиала РГППУ в г. Нижний Тагил и образовательных организаций Свердловской области. Сформулированные в ходе исследования выводы позволяют утверждать, что профессиональные пробы являются одной из эффективных форм реализации профессиональной ориентации современной молодежи, позволяющей целостно понять индивидуальные профессиональные особенности и предпочтения.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, профессиональный выбор, формы профессиональной ориентации, профессиональная проба.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of professional orientation of modern youth in educational organizations. The paper actualizes the problems of career guidance in modern conditions. The changes that are actively taking place in the minds of the younger generation and in the labor market, stimulating the problems of new approaches to the process of choosing a professional activity of the younger generation, are analyzed. The complex nature of the issues under consideration is noted. Within the framework of the problem under consideration, one of the forms of modern professional orientation activity is identified – professional tests. The analysis of the structural components of professional tests is proposed: "The image of the Self", "The Image of the profession", "A practical test of strength". The generalized version describes the components of the tasks: technological, situational, functional. The criteria of the level of complexity of professional tests are highlighted. The results of the research activity of the peculiarities of the professional orientation of owls are presented.

Key words: professional activity, professional self-determination, professional orientation, professional choice, forms of professional orientation, professional test.

Введение. Проблема профессиональной ориентации в современном образовательном процессе не теряет своей актуальности. В Государственной программе развития образования Российской Федерации отмечается, что большое количество выпускников школ стремятся поступать в вузы, что является прямым доказательством слабо организованной профориентационной работы. Поэтому значение подготовки учащейся молодежи к профессиональному самоопределению становится основой верного выбора профессионального пути человека, соответствующего его психофизиологическим, психологическим особенностям развития, а также особенностям современного рынка труда и социального заказа общества.

Необходимо отметить, что в последние годы под воздействием социально-экономических изменений существенным образом меняется состав профессиональных видов деятельности. Некоторые виды профессий отмирают, расширяются функции существующих, возникают новые. Тот, кто в настоящее время обучается в образовательной организации, предстоит ориентироваться на виды профессиональной деятельности, которые не существуют в настоящее время или представлены лишь на начальной стадии своего развития. Это приводит к затрудненному определению и оценке перспектив развития молодежи в различных профессиях. Именно поэтому роль профессиональной ориентации существенным образом возрастает.

Также необходимо отметить, что современная молодежь не в достаточной мере обладают навыками определения, своих личных предрасположенностей и способностей применительно к выбираемым профессиям, они не готовы проявить самостоятельность и нести за свой выбор ответственность, поэтому роль специалистов в профориентационной деятельности существенным образом возрастает.

Данная проблема является комплексной, ее не в силах решить только образовательные организации. Лишь системная организация разнообразных действий со стороны педагогического и профессионального сообщества сможет повысить эффективность данных действий. Системное взаимодействие ребенка на стадии профессионального выбора и общества, направленного на удовлетворение потребностей личности в профессиональном самоопределении и потребностей общества в воспроизводстве социально-профессиональной структуры станет условием сформированности адекватного профессионального самоопределения.

Изучение данной проблемы представлено в научных работах по проблемам профессионального становления личности специалиста и роли в нем профориентационных процессов. Можно отметить исследования работ Азбеля А.А., Зеера Э.Ф., Климов Е.А., Пряжников Н.С., Родичев Н.Ф., И.Л. Соломина, Чистякова С.Н. и др.

Известные направления, формы, средства, методы профессиональной ориентации современной молодежи постепенно теряют свою актуальность в связи с серьезными изменениями в сознании подрастающего поколения и их меняющейся системой ценностей. Необходимые новые формы, одной из которых может стать профессиональная проба.

Вместе с тем, анализ современных исследований, посвященных изучению профессиональной ориентации в современных условиях, обнаружил следующее противоречие: значимость процесса и разнообразие методов его реализации, но его изучение на стадии профессионального выбора в системе образования требует конкретизации, и, прежде всего, определения возможностей профессиональных проб.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная ориентация является значимым направлением деятельности с молодежью. Она представляет собой деятельность по подготовке подрастающего поколения к труду, выбору профессии, призванная решать комплекс социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических задач в целях формирования профессионального самоопределения и будущей профессиональной карьеры [1].

Целями профессиональной ориентации является оказание поддержки молодежи в выборе профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности, а также выработка сознательного отношения к труду в соответствии с имеющимися способностями и с учетом рынка труда.

Необходимо отметить, что профессиональная ориентация – это многоаспектное направление деятельности, включающее в себя просвещение, информирование, воспитание, изучение психофизиологических особенностей, проведение диагностики и консультирования, организацию элективных курсов и т.п.

В процессе профессиональной ориентации можно выделить множество аспектов, в том числе:

- медико-физиологический, включающий в себя разработку параметров профессионального отбора, исходя из требований, которые предъявляет профессиональный вид деятельности к группе здоровья кандидата на нее претендующего;
- педагогический, связанный с потребностно-мотивационным компонентом деятельности, связывающим внутренние причины выбора профессии с общественно значимыми;
- психологический, состоящий в актуализации личностных черт молодого человека, прежде всего, его способности к самостоятельному выбору профессионального пути;
- экономический, представляющий собой управление профессионального самоопределения с учетом потребностей и мерой востребованности профессий на современном рынке труда;
- социальный, заключающийся в формировании ценностных ориентаций молодежи, где делается акцент на изучении требований к профессиональной и личностной квалификации человека в той или иной сферы деятельности [2].

Результатом правильно и грамотной профессиональной ориентации становится профессиональное самоопределение человека. По мнению Родичева Н.Ф., одной из современных форм выбора сферы профессиональной деятельности, оптимально соответствующей личностным особенностям и запросам рынка труда может являться профессиональная проба.

Профессиональная проба – это профессиональное испытание или профессиональная проверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющая завершённый вид, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии [3].

В основу профессиональных проб положена идея профессора С. Фукуямы, согласно которой «профессиональная проба выступает наиболее важным этапом в области профессиональной ориентации, так как в процессе ее выполнения обучающийся приобретает опыт той профессиональной деятельности, которую он собирается выбрать, или уже выбрал, и пытается определить, соответствует ли характер данной деятельности его способностям и умениям» [4].

Профессиональная проба включает в себя следующие структурные компоненты:

- «Образ Я» – создание совокупности представлений молодого человека о самом себе, сопряженных с их оценкой;
- «Образ профессии» – создание представлений о возможных видах профессиональной деятельности;
- «Практическая проба сил» – соотнесение требований профессии и собственных возможностей.

В процессе реализации профессиональных проб можно выделить два этапа их протекания: подготовительный и практический этапы.

Подготовительный этап включает в себя диагностическую и обучающую части. С помощью диагностического сопровождения происходит определение готовности школьников к выполнению пробы и уровень сформированности профессионально важных качеств. На этапе обучающего плана молодые люди получают теоретические знания о профессии и узнают, какими практическими умениями и способами действий необходимо владеть.

Практический этап профессиональной пробы должен включать в себя задания по трем компонентам деятельности: технологическому, ситуативному и функциональному:

- технологический компонент ориентируется на овладение и оценку современным молодым человеком того, как возможно овладеть различными средствами и технологиями, используемыми в определенной профессии и возможность осуществить данное действие;
- ситуативный компонент создает условия для того, чтобы реально представить обобщенное и конкретное содержание труда в определенной профессии, с опорой на общекультурный уровень развития, который может быть получен как в ходе проведения профессиональной пробы, так и вне ее;
- функциональный компонент прогнозирует модель поведения современного молодого человека в труде по определенному выбору, определяет мотивационно-ценностный алгоритм поведения в профессии, ее значимость, как для самого человека, так и общества в целом [5].

Профессиональные пробы не должны быть однозначными и отличаться степенью сложности. Критериями степени сложности могут быть разные показатели.

Одним из наиболее важных, может быть критерий по характеру сложности выполняемой деятельности.

Можно выделить степень сложности профессиональной пробы на: репродуктивном уровне, базирующемся на проявлении исполнительских действий; ситуативном уровне, свидетельствующем о ситуативном проявлении творческой направленности поведения; творческий уровень, показывающем способность молодых людей нестандартно решать ситуации, имеющие профессиональную направленность.

Не менее важным критерием профессиональной пробы может быть наличие или отсутствие проблемного характера предлагаемых действий:

- упрощенный уровень – отсутствие проблемного характера профессиональной ситуации и необходимости осуществлять ситуацию выбора в ней;
- базовый уровень – необходимость осуществления молодым человеком ситуации выбора в профессиональных действиях;

– продвинутый уровень – осуществление молодым человеком самостоятельных и ответственных действий в профессиональных ситуациях.

Третьим критерием оценки сложности профессиональной пробы может быть степень включенности молодого человека в моделируемую профессиональную деятельность: По степени включенности в деятельность:

– минимальный уровень – возникает при отсутствии минимального практического опыта в конкретном виде профессиональной деятельности, либо при полном отсутствии творческой направленности поведения;

– средний уровень – возникает при демонстрации молодыми людьми личностного интереса к определенному виду профессиональной деятельности, их стремление к созидательной деятельности;

– повышенный уровень – возникает при явно выраженной профессиональной направленности на определенный вид труда с преобладающим началом деятельности.

Целью изучения особенностей профессиональной ориентации современной молодежи с помощью профессиональных проб на базе филиала РГППУ в г. Нижний Тагил и образовательных организаций Свердловской области было проведено исследование, в котором приняли участие более 600 учащихся и студентов первых курсов профессиональных образовательных организаций. Целью исследовательской деятельности стало определение наиболее эффективных условий формирования профессионального самоопределения молодежи.

В рамках исследовательской деятельности был разработан и реализован проект Лаборатория «Школа будущих исследователей и проектировщиков профессионального саморазвития «Я – есть Я». Его целью стало вовлечение учащихся школ, сузов и вузов Свердловской области в социально значимую деятельность, способствующую саморазвитию и эффективной профессиональной ориентации молодежи, где ведущей формой стало использование профессиональных проб.

На первом этапе деятельности учащиеся имели возможность оценить свои профессиональные склонности и намерения. Диагностическими средствами выступили следующие методы: авторская анкета, направленная на оценку профессиональных предпочтений; тест «Ориентация» (автор И.Л. Соломин); дифференциально-диагностический опросник (Е.А. Климов, модификация А.А. Азбель); методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов).

Обобщенные результаты исследовательской деятельности позволили получить следующие данные:

1. Определение профессиональной идентичности:

– у 32% респондентов выявлено «неопределенное» состояние профессиональной идентичности: они не имеют профессиональных целей и планов; у них отсутствует желание строить планы своего профессионального развития; важность профессионального выбора будущей профессии не осознают и живут текущими ситуативными желаниями;

– у 28% респондентов демонстрируется «навязанная» профессиональная идентичность: решение о профессиональном выборе ими сделано, но не самостоятельно, а под давлением внешних факторов. Чаще всего родителей и друзей; они чувствуют себя достаточно комфортно; мера ответственности за принятое решение ими не осознается;

– у 22% респондентов профессиональная идентичность на стадии «моратория»: для их профессионального самоопределения характерна ситуация выбора, они размышляют о возможных вариантах профессионального развития, стремятся получить дополнительные знания о своих профессиональных возможностях и путях самореализации в профессии;

– у 12% респондентов профессиональная идентичность на стадии «сформированная»: данная группа молодежи свой профессиональный выбор осуществила, согласна и довольна им; они определились и видят свои профессиональные перспективы.

Группа молодежи, которая может быть отнесена, к положительным компонентам профессиональной идентичности, не столь велика и составляет 34%. Это группа молодежи, совершившая свой профессиональный выбор и дающая себе отчет в дальнейших перспективах развития. Вместе с тем, даже они требуют помощи и поддержки, так как группа лиц, оказавшаяся в ситуации «моратория» находится на промежуточном положении и при возникновении неблагоприятных ситуаций, может перейти в «группу риска».

В том время, как 64% респондентов, могут быть отнесены к «группе риска», их профессиональные планы размыты, не определены, зависят от внешних обстоятельств и поддержки значимых людей. К тому же, среди них есть достаточный процент лиц, которые уже получают профессиональное образование.

2. С точки зрения профессиональной направленности (по обобщенным данным по двум методикам) данные позволяют определить, что:

– 8% респондентов относятся к типу профессий «человек – художественный образ»; 10% – «человек – природа»; 12% – «человек – знак»; 26% – «человек – техника»; 44% – «человек- человек»;

– 62% респондентов сориентированы на исполнительские виды труда, 38% – на творческие.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что наиболее востребованной оказываются гуманитарные направления профессиональной деятельности и большинство молодежи находится на репродуктивном уровне понимания профессий.

Полученные данные позволили разработать и реализовать в экспериментальной группе молодежи, имеющей направленность к типу профессий «человек-человек» и попадающие в группу профессиональной идентичности «мораторий» и «неопределенное состояние» цикла профессиональных проб Лаборатории «Школа будущих исследователей и проектировщиков профессионального саморазвития «Я – есть Я» по следующим темам: «Познай себя – кто Я, какой Я»; «Познай себя. Уверенность в себе. Моя самооценка»; «Познаю себя. Познаю других»; «Я и мои профессиональные выборы»; «Я и мои профессиональные предпочтения»; «Я и мое профессиональное будущее»; «Познаю себя. Познаю других». В процессе которых, был сделан акцент на формирование профессионального образа Я, получены новые знания о профессиях типа «человек-человек», а также осуществлена процедура соотнесения требования профессий и индивидуальных возможностей молодежи.

Проведение контрольных замеров в экспериментальной и контрольных группах, позволили увидеть явно выраженную положительную динамику в формировании профессиональной идентичности и оценке своих возможностей у молодых людей, ставших участниками экспериментальных групп. Принципиальных изменений у лиц контрольных группы в изучаемом явлении не произошло. Значимость различия по определенным параметрам у представителей экспериментальной группы по t-критерию Стьюдента $t=5,27$ $p<0,001$, что свидетельствует о достоверности различий.

Выводы. Изучение проблемы профессиональной ориентации молодежи позволило сделать следующие выводы:

1. Профессиональная ориентация является одним из важных направлений деятельности с современной молодежью, она создает условия для успешной реализации в профессиональной деятельности и становится основой на развитие и саморазвитие будущего специалиста.

2. Направления профессиональной ориентации достаточно разнообразны и охватывают широкий спектр развивающих действий, имеют комплексный характер.

3. Профессиональная ориентация должна иметь управляемый характер. Должно осуществляться системно, целенаправленно в усложняющемся инновационном варианте деятельности.

4. Профессиональная проба является одной из эффективных форм реализации профессиональной ориентации современной молодежи, позволяющей целостно понять индивидуальные профессиональные особенности и предпочтения, быть компетентным в меняющемся мире профессий, а также грамотно соотносить свои желания и реальные возможности на современном рынке труда.

Литература:

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2011. – 511 с.
2. Долматова, С.В. Сознательный выбор профессии как признак личностной зрелости субъекта / С.В. Долматова. – М.: Норма, 2014. – 385 с.
3. Исмагилова, Ф.С. Основы профессионального консультирования / Ф.С. Исмагилова. – М.: Аспект Пресс, 2013. – 391 с.
4. Мордовская, А.В. Основы профориентологии / А.В. Мордовская. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 237 с.
5. Пряжников, Н.С. Профориентация в системе управления человеческими ресурсами / Н.С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 288 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

"Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний" (г. Вологда);

доктор психологических наук, доцент Малышев Константин Борисович

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

"Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний" (г. Вологда);

кандидат педагогических наук, доцент Малышева Ольга Александровна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

"Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний" (г. Вологда)

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ У ОСУЖДЕННЫХ, СОВЕРШИВШИХ ПРЕСТУПЛЕНИЕ ПРОТИВ ПОЛОВОЙ СВОБОДЫ И НЕПРИКОСНОВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности восприятия женщин осужденными за совершение преступлений против половой свободы и неприкосновенности личности. Образ женщин исследуется с помощью методики Дж. Келли "Техника репертуарных решеток". Данный метод позволяет реконструировать целостные системы представлений человека о других людях. Путем сравнения результатов диагностики испытуемых, осужденных за вышеназванные преступления, с результатами лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы за иные преступления, нам удалось выявить отличительные черты восприятия женского образа. Лица, совершающие преступления против половой свободы и неприкосновенности, имеют негативно окрашенный образ женщины, которая являлась объектом их первой любви, а также негативный образ женщины, с которой имели первый половой опыт. Полученные в исследовании результаты позволяют сформулировать рекомендации относительно путей ресоциализации осужденных и задач психокоррекционной работы, направленной на профилактику совершения ими подобных преступлений в будущем.

Ключевые слова: метод репертуарных решеток, женский образ, осужденные, преступления против половой свободы и неприкосновенности личности, ресоциализация.

Annotation. The article deals with the peculiarities of the perception of women convicted of crimes against sexual freedom and personal integrity. The image of women is studied using the technique of J. Kelly "Technique of repertory grids". This method makes it possible to reconstruct integral systems of a person's ideas about other people. By comparing the results of the diagnosis of subjects convicted of the above crimes with the results of persons serving sentences in places of deprivation of liberty for other crimes, we were able to identify the distinctive features of the perception of the female image. Persons who commit crimes against sexual freedom and integrity have a negative image of the woman who was the object of their first love, as well as a negative image of the woman with whom they had their first sexual experience. The results obtained in the study allow us to formulate recommendations regarding the ways of resocialization of convicts and the tasks of psycho-correctional work aimed at preventing them from committing such crimes in the future.

Key words: repertory grid method, female image, convicts, crimes against sexual freedom and personal integrity, resocialization.

Введение. Одним из характерных негативных явлений, характерных для современного общества, является сексуальная агрессия. Обострение данного феномена по отношению к женщинам – факт, заслуживающий пристального внимания не только со стороны правоохранительных органов, но и с точки зрения научного обоснования и решения данной проблемы. Согласно официальным источникам в 2020 году по статьям 131-135 УК РФ на территории нашей страны зарегистрировано 16 801 преступление против половой свободы и половой неприкосновенности личности. В том числе с применением с применением насилия (статьи 131, 132 УК РФ) – 9022 (53%).

Преступления против половой неприкосновенности и половой свободы личности являются одними из наиболее опасных, поскольку причиняют не только физический и психический вред, но имеют еще и «отложенные» последствия. Человек, ставший жертвой такого преступления, зачастую на протяжении длительного времени может ощущать негативное влияние пережитого события на свое половое и нравственное развитие, испытывая при этом сложности в создании семьи и деторождении, иногда могут наблюдаться признаки десоциализации и т.д. В силу этого данная категория преступлений является предметом постоянного и пристального внимания правотворческих, правоприменительных органов и психологического сообщества.

Пенитенциарная система в нашей стране характеризуется достаточно традиционными методами работы с осужденными, которые являются пережитком прошлого. Данные методы воспитательного воздействия отличаются карательной направленностью и практически полной изоляцией от общества. Очевидно, что на практике подобный подход к перевоспитанию и исправлению не ведет к достижению целей, так как часто не учитывает психологические особенности личности осужденного и удовлетворение его основных потребностей, к числу которых относится и сексуальное влечение [3].

Исследование особенностей восприятия женщин изучаемой категорией лиц поможет выявить те факторы, которые оказывают негативное влияние на формирование гармоничных отношений с противоположным полом. Используя результаты исследования, специалисты могут создать методы коррекционной и профилактической работы, помогающие избегать совершение подобного рода преступлений.

Ранее проведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что у большинства лиц, совершивших данную категорию преступлений, отмечается нарушение взаимоотношений с женщинами, невозможность правильно понять их поведение, построить гармоничные отношения с противоположным полом [3]. Возникает предположение, что скорее всего имеются своеобразные нарушения в восприятии образа женщины, возможно, существуют специфические особенности в формировании женского образа, которые отличают лиц, склонных совершать насильственные действия сексуального характера. Изучение данного вопроса позволит сформулировать практические рекомендации по психологической работе с осужденными за подобные преступления.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования является изучение восприятия женщины у осужденных за преступления против половой свободы и неприкосновенности и разработка рекомендаций по психологическому сопровождению данной категории осужденных.

Объектом исследования является образ женщины у осужденных к лишению свободы.

Предметом являются особенности восприятия женщины у осужденных за преступления против половой свободы и неприкосновенности.

Гипотеза исследования: существуют особенности восприятия образа женщины осужденными за преступления против половой свободы и неприкосновенности в отличие от осужденных за другие категории преступлений.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- 1) рассмотреть криминологическую характеристику преступлений против половой свободы и неприкосновенности;
- 2) изучить личностные характеристики осужденных за преступления против половой свободы и неприкосновенности;
- 3) провести психологическую диагностику, позволяющую изучить особенности образа женщины у осужденных;
- 4) проанализировать полученные эмпирические данные, сформулировать на их основе выводы и практические рекомендации.

В качестве диагностического инструментария была выбрана методика Дж. Келли "Техника репертуарных решеток". Данный метод позволяет выявить особенности сложившегося обобщенного образа женщины у изучаемой нами категории испытуемых, а также дать не только качественную, но и количественную оценку получаемых результатов [1].

Метод Келли является идеографической техникой, основанной на использовании психосемантических закономерностей. Результаты, которые мы получаем при диагностике испытуемых не соотносятся как обычно с нормой, а интерпретируются в зависимости от других характеристик этого же испытуемого. При изучении образа женщины данный факт является существенным достоинством этого метода. Он позволяет нам на практике реализовать субъектный подход в психодиагностике и дает возможность реконструировать целостные системы представлений человека о других людях [2].

В технике репертуарных решеток часто элементы задаются в виде обобщенных инструкций, репертуара ролей (отсюда и название метода), на место которых испытуемый подставляет конкретных людей, предметы и т.п. Таким образом, мы выявляем у испытуемого не только конструкты, но и элементы, что делает методику еще более гибкой и релевантной картине мира респондента. Предложенный нами ролевой список можно увидеть в таблице 1.

После того как нами был выявлен у испытуемого набор элементов, мы приступали к процедуре выявления конструктов. Для этого из репертуара элементов мы выделяли тройки элементов. Испытуемому предлагалось назвать какое-нибудь важное качество, по которому два из них сходны между собой и отличны от третьего. Экспериментатор записывает названия полюсов. Таким образом, выявляется конструкт.

По окончании процедуры выявления конструктов мы переходили к этапу построения "репертуарной решетки" – последовательного "измерения" испытуемым каждого элемента из списка каждым из выявленных у него конструктов и фиксации соответствующих результатов. После заполнения испытуемым матрицы мы переходили к этапу компьютерной обработки ТРР с помощью программы "Келли-98".

При анализе полученных данных были рассмотрены различия по следующим характеристикам матрицы конструктов:

- 1) удельный вес положительных и отрицательных оценок у разных элементов, за которыми стоят женские образы;
- 2) самооценка испытуемого, измеряемого количеством положительных оценок своему образу, сходство и отличие с разными элементами матрицы;
- 3) качественный состав конструктов, описывающий в целом ролевой и список и женские образы в частности.

Для выявления особенностей восприятия женщин лицами, совершившими преступление против половой свободы и неприкосновенности, результаты их диагностики были сопоставлены с результатами других осужденных, отбывающих наказание по другим статьям. Таким образом, у нас было сформировано две группы испытуемых: 20 мужчин вошли в экспериментальную группу (осуждены по интересующим нас статьям) и 21 в контрольную группу (осуждены за другие преступления).

Рассмотрим полученные результаты. Сравнительный анализ положительных оценок по всем элементам между группами испытуемых представлен в таблице 1.

Количество положительных оценок элементов по разным конструктам в экспериментальной и контрольной группах

№ элемента и его наименование	Эксп. группа	Контр. группа	Значение критерия Манна-Уитни	Принимаемая гипотеза
1 Я сам	12.6	12.23	206.5	H0
2 Моя мать	14.55	14.76	102	H0
3 Мой отец	9.85	10.47	216	H0
4 Моя сестра (подруга детства)	13	16.42	101.5	H0
5 Моя учительница	14.95	14.38	196.5	H0
6 Моя первая любовь	9.8	17.57	37.58*	H1
7 Мой первый половой опыт	6.3	17.42	21**	H1
8 Наиболее неприятная мне женщина	7.25	18.33	29**	H1
9 Женщина, к которой я испытываю теплые чувства	13.7	13.61	209	H0
10 Женщина, которую я опасался в детстве	7	8.04	220	H0
11 Женщина, с которой я чаще всего конфликтовал	6.4	17.09	39.5	H1
12 Самая близкая мне женщина	14.85	14.76	219	H0
Сумма по всем элементам	130.25	175.14	127	H0

* – вероятностный уровень 0,05

** – вероятностный уровень 0,01

Как видно из результатов экспериментальной группы, в которую входят осужденные, совершившие преступления против половой свободы и половой неприкосновенности личности, большинство положительных оценок получили роли «моя мать», «моя сестра», «моя учительница» и «самая близкая мне женщина». Роль «моя мать» получила положительные оценки подавляющего большинства как экспериментальной, так и контрольной группы, что говорит о высоком авторитете матери в жизни осужденных. Для оценки матери осужденные экспериментальной группы чаще всего выбирали такие прилагательные, как «мягкая», «заботливая», «добрая», что говорит о положительном образе матери в жизни осужденных, её светлого образа, отложившегося в памяти испытуемых.

Роль «моя сестра (подруга детства)» аналогично определена как лидирующая. Со своими сёстрами и подругами осужденные проводили все детство, многие продолжают общение с ними и в настоящее время. В основном образ сестры или подруги детства у осужденных обеих групп очень позитивный. Это объясняется положительно окрашенными воспоминаниями о прошлом и настоящем, проведенном в их компании.

Роль «моя учительница» примерно близка по количеству плюсов к роли «моя мать». Осужденные характеризовали своих учителей такими прилагательными как «аккуратная», «образованная», «грамотная», «умная» и «строгая». Скорее всего такое отношение к учителю связано с противопоставлением осужденным себя этой роли. Другими словами, роль «моя учительница» в жизни осужденных связана с детством, школой, светлыми и позитивными перспективами, детскими мечтами, которые не были воплощены в жизнь из-за совершенных преступлений.

Роль «самая близкая мне женщина» оправданно получила большое количество положительных оценок как в первой, так и во второй группе испытуемых. В этой роли в подавляющем большинстве выступали жёны, сожительницы и возлюбленные осужденных, которые зачастую являются единственными людьми, с которыми они поддерживают связь после осуждения. Характеризовали испытуемые этих женщин такими прилагательными как «заботливая», «милая», «ласковая», что позволяет нам увидеть сходство в семантике оценок роли «моя мать», а также сделать вывод об идентификации самых близких женщин испытуемых с их матерями. Отмечается также незначимость различий в показателях между выборками, которая отражена в таблице.

Наиболее отрицательными в оценке получились роли «мой первый половой опыт», «наиболее неприятная мне женщина», «женщина, с которой я чаще всего конфликтовал» и «моя первая любовь». Прилагательные, которыми осужденные характеризовали первый половой опыт и первую любовь зачастую относились к сходным категориям, оценки этих двух ролей по количеству плюсов похожи. По полученным результатам мы можем предположить, что у испытуемых экспериментальной группы существует некая психотравма, полученная в самом начале половой жизни осужденных, совершивших насильственные преступления. Женщины, которых испытуемые описывали в этих ролях, характеризовались такими прилагательными как «распущенная», «непорядочная» и «высокомерная». Если в случае с первым половым опытом такие оценки могут иметь место из-за возможной неразборчивости подростков и молодых людей в половых связях, то подобные оценки первой любви скорее всего связаны с разочарованием в этом чувстве, возможным получением отказа, частыми ссорами с данными женщинами и тем самым с возникновением некой озлобленности на женский пол при получении первого опыта в романтических отношениях. В этих категориях отмечаются самые выраженные отличия в оценках осужденных первой группы от оценок второй.

В ролях «самой неприятной женщины» и «женщины, с которой я чаще всего конфликтовал» выступали в основном тещи, соседки, знакомые по работе (по словам самих осужденных), то есть женщины, с которыми контакт проходил в основном в бытовой и деловой сферах жизни. Для их описания осужденные используют в основном прилагательные, имеющие негативную и даже оскорбительную окраску, такие как «наглая», «невоспитанная», «глупая», «грязная» и т.д.

Среди особенностей оценки роли «наиболее неприятная мне женщина» стоит отметить, что на этапе называния ролей в списке, женщинам данной роли часто давались клички, имеющие пренебрежительное содержание. Также среди особенностей выделяется наибольшее сопротивление испытуемых при вспоминании конкретного человека этой роли и склонность к объединению нескольких человек в одну роль.

В роли «женщины, к которой я испытываю теплые чувства» отмечаются такие особенности как наличие сходной семантики прилагательных с оценкой роли «моя мать» и «самая близкая мне женщина». В роли этих женщин чаще всего выступают бабушки, подруги, с которыми испытуемые общаются в настоящее время.

В роли «женщины, которую я опасался в детстве» чаще всего у испытуемых выступала бабушка, тётя или школьный преподаватель. Данный человек в большинстве случаев характеризовался положительно, несмотря на негативную окраску самой роли. Испытуемые часто оценивали роли такими прилагательными как «честная», «строгая», «добрая», но вместе с тем имели место такие оценки как «суровая», «неуравновешенная» и «грубая», однако общая тенденция оценок роли оценивается как положительная. Различие между оценками данной роли между испытуемыми обеих групп оказалось незначительным.

Отдельно стоит отметить небольшую степень сходства при оценке собственного образа и образа отца, что говорит о слабой идентификации испытуемых с родителем своего пола. Различие между количеством положительных ответов испытуемых между двумя группами незначительно, что исключает предполагаемую гипотезу о том, что склонность к посягательствам на половую свободу и половую неприкосновенность может быть связана с каким-то определенным стилем отцовского воспитания или нарушениями в воспитании родителем своего пола. Также следует отметить, что роль отца в подавляющем большинстве случаев у испытуемых играл либо отчим, либо сожитель матери, однако по словам испытуемых эти люди хоть и не являлись биологическими отцами осужденных, но принимали активное участие в воспитании сыновей.

В оценке роли «я сам», которая отражает самооценку испытуемых, значимых различий между двумя группами выявлено не было. В целом выявлена адекватная самооценка, признание своих недостатков, однако следует отметить, что осужденные как первой, так и второй групп (в которую входили осужденные в том числе и за преступления против жизни и здоровья) оценивали себя такими прилагательными как «добрый», «заботливый», «уравновешенный» и другими положительно окрашенными словами. Возможно, это объясняется тем, что испытуемые оценивали актуальное состояние, а не то, в котором находились в момент совершения своих преступлений. Вместе с тем в тех триадах, в которых присутствовала роль «я сам» осужденные чаще всего выделяли себя как человека, отличающегося от остальных, и отличались они в большинстве своем негативными качествами, за исключением сравнения себя с ролями «моя первая любовь», «мой первый половой опыт», «наиболее неприятная мне женщина» и «женщина, с которой я чаще всего конфликтовал». Особенности оценки осужденными этих ролей мы уже привели выше.

Выводы. Результаты, полученные при проведении диагностики осужденных, позволяют нам сделать вывод о том, что восприятие женщин у лиц, совершивших преступления против половой свободы и неприкосновенности личности, существенно отличается от других категорий осужденных. Негативный образ женщин, с которыми был первый половой опыт и к которым осужденные за изнасилование мужчины испытывали первое чувство влюбленности, позволяет предположить о наличии у них психотравмирующих ситуаций, связанных именно с этими событиями в их жизни. Следовательно, в целях ресоциализации данной группы осужденных необходимо проводить психокоррекционную работу, направленную на переосмысление ситуаций их прошлого, которые вызвали негативные эмоции. Проработка этих жизненных событий с мужчинами может изменить восприятие женского образа в целом и являться одним из способов профилактики совершения ими подобных преступлений в будущем.

Литература:

1. Келли, А. Дж. Теория личности / А. Дж. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
2. Похилько, В.И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В.И. Похилько, Е.О. Федотова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151-157.
3. Чахов, Г.Н. Личность современного насильственного преступника как объект криминологического изучения: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Чахов Георгий Николаевич. – Краснодар, 2004. – С. 89.

Психология

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

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

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СВЕРСТНИКОВ СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности межличностного восприятия сверстников слабовидящими подростками. Динамика межличностного восприятия сверстника рассматривается в сравнении со сверстниками с нормальным зрением. В ходе исследования были обнаружены общезрастные и специфические, связанные со структурой дефекта, особенности межличностного восприятия подростков. По результатам экспериментального исследования была разработана программа коррекции межличностного восприятия сверстника подростками с нарушениями зрения, которая доказала свою эффективность.

Ключевые слова: подростки, подростки с нарушениями зрения, межличностное восприятие, эмпатия.

Annotation. The article discusses the psychological features of interpersonal perception of peers by visually impaired adolescents. The dynamics of interpersonal perception of a peer is considered in comparison with peers with normal vision. The study revealed age-wide and specific features of interpersonal perception of adolescents related to the structure of the defect. Based on the results of an experimental study, a program was developed to correct the interpersonal perception of a peer by adolescents with visual impairments, which proved its effectiveness.

Keywords: adolescents, adolescents with visual impairments, interpersonal perception, empathy.

Введение. Формирование активной, гармонически развитой личности подростков с нарушенным зрением, их эффективное включение в учебно-воспитательный процесс и в полноценную трудовую деятельность требует детального изучения личностных особенностей подростков с нарушенным зрением.

Общение для лиц с нарушениями зрения также является важным средством получения информации как о событиях внешнего мира, так и о собеседнике, его эмоциях, внутреннем мире и становится источником понимания отношения к себе и другим членам коллектива, в котором они живут [1, 7, 8].

К сожалению, указанные вопросы не имеют полной картины, многие аспекты заявленных проблем требуют дальнейшего изучения.

Некоторые вопросы межличностного восприятия детей и подростков с нарушениями зрения рассматриваются в работах Н.З. Абидовой, И.Г. Корнилова, Н.Г. Морозовой, Н.В. Карпушкиной и др. [2, 3, 4, 5, 6].

В связи с этим, цель нашего исследования: изучить психологические особенности восприятия сверстника старшими подростками с нарушениями зрения.

Для достижения цели были выбраны экспериментальные методики:

1. Методика “Незаконченные предложения” (Автор Т.И. Янданова).

2. Методика “Личностный дифференциал” (адаптирована сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева).

3. Методика “Свободные словесные описания” (А.А. Бодалёв).

Выборка: экспериментальную группу составили 30 подростков с нарушенным зрением, в возрасте 14-15 лет, контрольную группу составили 30 подростков (14-15 лет) имеющих нормальное развитие.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе эксперимента мы изучали особенности межличностного восприятия у старших подростков с помощью методики “Незаконченные предложения”.

Анализ полученных данных показал, что в отношениях со сверстниками у подростков с нарушениями зрения часто проявляется негативизм (как внутренне, так и внешне). Рассматривая позицию тем общения, дети с нарушением зрения отвечали односложно, однонаправленно “разные”, “какие уроки задали”. Основным источником ответов были школьные заботы. Для сверстников же, с нормой развития актуальными являлись темы разного плана: “как провел день”, “уроки”, “кино”, “в чем слыл жизни”, “о наших общих интересах и произошедшем недавно”, “книги, стихи”. Удельный вес ответов нормально развивающихся подростков немного выше, нежели у школьников с нарушенным зрением.

У подростков с нормой зрения направленность на построение взаимоотношений становится доминирующей. В то время как у подростков с нарушениями зрения приблизительно одинаково выражена направленность на достижение целей, связанных с учебно-воспитательной деятельностью и целей общения, направленных на достижение понимания и регулирование отношений взаимодействующих сторон. Ожидание от общения со сверстником не слишком велики. Что касается цели общения, у детей с нарушениями зрения явно выражен негативный настрой связанный с данной позицией: “никаких целей”, “проплакаться”, очень часто затрагивалось такое важное качество, как “понимание”. Для нормально развивающихся школьников, так же ключевой позицией являлось “понимание”, наравне с термином “взаимопонимание”, что говорит о достаточно высоком уровне осознанности своих и чувств собеседника. Дети с нормой показали и в этом случае большой спектр ответов, которые характеризуются позитивным настроем и желанием обоюдно сделать общение интереснее.

Подростки с нарушениями зрения, оказались более закрытыми, они страдают от непонимания, разочарования, неуверенности в себе, и, как следствие, демонстрируют негативизм к дальнейшему общению. У них присутствует эгоцентризм на достаточно высоком уровне, сведение тем разговора на свою персону: “мне нравится разговаривать со сверстником, если он говорит прикольные вещи про меня”, “если мы говорим на мою тему, мне нравится разговор”. У части испытуемых становятся заметнее защитные реакции, проявляющиеся в стремлении скрыть свои эмоции, чувства от окружающих.

Описанные тенденции проявляются и в построении доверительных отношений со сверстником. Школьники с нормой демонстрируют большую, чем дети с нарушением зрения, готовность доверять сверстнику. Однако в высказываниях подростков, доминирует нейтральная позиция – объективное принуждение поступать определенным образом.

Наличие вышеуказанных особенностей можно связать с повышением критичности подростков с нарушением зрения по отношению к сверстнику, что определяет и выраженную избирательность этих отношений, которая так же, как у их сверстников с возрастом увеличивается к концу изучаемого периода.

Школьники с нарушениями зрения обнаруживают пониженную сензитивность к чувствам и переживаниям сверстников. В то время, как у детей с нормой развития присутствует более высокая чувствительность к переживаниям сверстника, отмечается присутствие эмпатии на достаточно высоком уровне.

Что касается вопроса “позиции в общении”, у школьников с нарушением зрения он вызвал непонимание, ответы были односложными и часто не по теме, что говорит о неосознанности этого термина или ненужности в их жизни, на данный момент. Для обеих групп испытуемых значимо достижение взаимопонимания общающихся сторон, а так же построение общения на основе партнерских, равноправных взаимоотношений.

Конфликты и трудности в общении, при вычислении удельного веса имеют большее значение у детей с нарушениями зрения, это говорит о повышенном уровне конфликтности и обидчивости, нежелании решать проблему мирным путем. Такие ответы как “конфликты происходят не по моей вине”, “он всегда не прав”, говорит о неадекватной реакции на стрессовую ситуацию и нежелании брать ответственность на себя. У сверстников с нормой зрения прослеживаются такие ответы, как: “я доказываю свою точку зрения”, “я объясню почему”, что говорит о более позитивном восприятии своего собеседника, будучи в конфликтной ситуации. Это говорит о более зрелой жизненной позиции.

Общение со сверстниками подростков с нарушением зрения обнаруживает сходство с основными установками на общение у нормально развивающихся школьников. Однако оно имеет и свои характерные особенности. Доминирование формального стиля взаимоотношений сверстников и подростков обуславливает снижение у них интереса к чувствам и переживаниям друг к другу.

Таблица 1

Результаты исследования подростков с нормой развития и нарушением зрения по методике “Незаконченные предложения”

Позиция исследования	Темы общения	Цель общения	Мотивы общения	Позиция в общении	Конфликты и трудности в общении	Способность к эмпатии
Группа испытуемых						
S нормы	7,2	20,7	25,9	4,8	19,7	21,8
S нарушения зрения	6,6	19,1	25,15	5,1	22,8	20,9

Проанализируем особенности восприятия личности сверстника подростками.

Особенности восприятия черт личности у старших подростков с нормой развития

Уровень	Кол-во человек	% от группы
Высокий	0	0%
Средний	13	43%
Низкий	17	57%

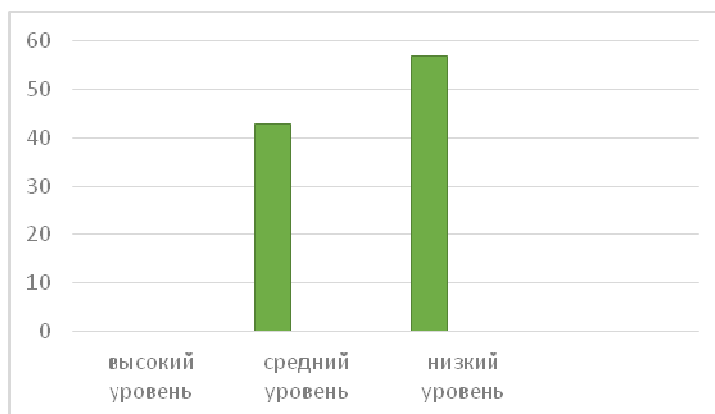


Рисунок 1. Особенности восприятия личности сверстника у старших подростков с ННР

Особенности восприятия личности у старших подростков с нарушениями зрения

Уровень	Кол-во человек	% от группы
Высокий	0	0%
Средний	11	37%
Низкий	19	63%

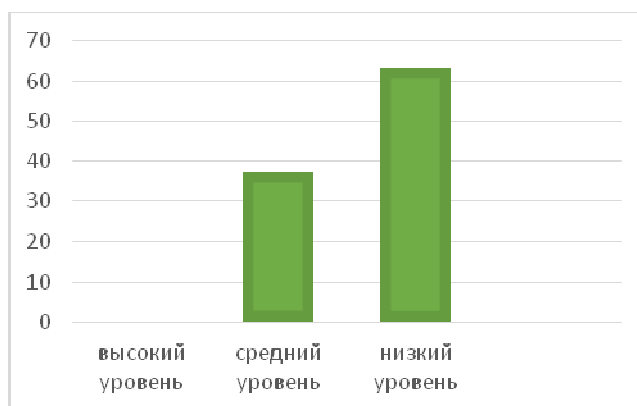


Рисунок 2. Особенности восприятия личности сверстника у старших подростков с нарушением зрения

У детей с нормой развития преобладает низкий уровень восприятия личности, что говорит о переменных позициях сверстников. У детей с нарушениями зрения, в большей степени проявляется низкий уровень, свидетельствующий, что они воспринимают сверстников как интровертов.

Анализируя данную методику, можно сделать выводы, что в двух группах очень важным является характеристика внешности. Важно отметить, что дети с нарушенным зрением отметили самое большое число качеств этой группы - 41, в то время как дети с нормой развития - 36. Так же важным является коммуникативные качества и отношение к сверстнику, эмоционально-динамические качества.

Говоря об интеллектуальных качествах, нравственных качествах личности и волевых качествах, мы видим, что детям с нарушениями зрения они важнее, чем детям с нормой. Черты характера так же в большей степени важны детям с нарушением зрения. Отношение сверстника к окружающим более важно для подростков с нормой зрения.

Результаты исследования воспринимаемых качеств личности, у подростков с нормой развития и с нарушениями зрения

Группы качеств	Результаты старших подростков с нормой развития		Результаты старших подростков с нарушением зрения	
	Количество названных качеств	%	Количество названных качеств	%
Коммуникативные качества	33	18.5	30	14.08
Отношение к сверстнику	25	18.9	18	16.2
Обобщенные оценки личности	5	18.5	8	17.4
Отношение сверстника к окружающим	23	18.05	21	13.2
Эмоционально-динамические качества	15	12.9	16	10.7
Интеллектуальные качества	12	16.55	25	12.7
Волевые качества	9	17.1	14	11.5
Характеристика внешности	36	27.2	42	24,81
Нравственные качества личности	12	19.36	24	9.4
Черты характера	23	16.2	34	17.5
Таланты	3	22.2	14	18.6

Анализируя представленные данные в таблице 4, необходимо продемонстрировать различия в двух группах испытуемых. Исходя из полученных данных, полнота межличностного восприятия у подростков с нормой развития гораздо выше, чем у школьников с нарушениями зрения. Так же и в случае показателя дифференцированности межличностного восприятия у подростков с НПР больше, нежели у подростков с нарушениями зрения.

По сравнению с группой нормально видящих подростков, социально – перцептивная деятельность слабовидящего подростка будет характеризоваться меньшей полнотой и дифференцированностью межличностного восприятия.

Выводы. Подводя итог можно сказать, что не смотря на то, что дети с нарушением зрения имеют частичное зрение, они, в отличие от нормы, воспринимают сверстников иным образом.

Так, старшие подростки с нарушениями зрения обнаруживают пониженную сензитивность к чувствам и переживаниям сверстников. В то время, как у детей с нормой развития присутствует более высокая чувствительность к переживаниям сверстника, отмечается присутствие эмпатии на достаточно высоком уровне. Говоря о негативизме, то прослеживается четкая линия конфликтов в жизни подростков с нарушением зрения, однако при разрешении конфликтов обе группы склонны прибегать к одним и тем же методам, к конструктивным способам решения. Для обеих групп испытуемых значимо достижение взаимопонимания общающихся сторон, а так же построение общения на основе партнерских, равноправных взаимоотношений. Однако, если у нормально развивающихся старших подростков трудности, связанные с этими факторами доминируют на протяжении всего и изучаемого периода, то для подростков с нарушением зрения, они становятся актуальными только на стадии завершения подросткового возраста.

По сравнению с группой нормально видящих подростков, социально-перцептивная деятельность слабовидящего подростка будет характеризоваться меньшей полнотой и дифференцированностью межличностного восприятия. Межличностное восприятие характеризуется качественным своеобразием образа сверстника.

Литература:

1. Башмакова С.В., Хмелькова Е.В., Конева И.А., Карпушкина Н.В., Кисова В.В. Развитие фразовой речи у младших школьников с множественными нарушениями развития // Перспективы науки и образования. – 2021, № 6(54). – С. 28-36.
2. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. – Том 7, № 11. – 2019.
3. Карпушкина Н.В., Агафонова А.Б. Особенности межличностного восприятия подростков с задержкой психического развития в системе «ребенок-родитель» // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №55-9. – С. 266-274.
4. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Особенности восприятия родителей подростками с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. – 2017. - №2. – С. 1-14.
5. Карпушкина Н.В., Шашаева Е.А. К проблеме межличностного восприятия в системе родитель-ребенок у младших школьников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2020. - √3. – С. 272-273
6. Карпушкина Н.В., Варенцова А.Н. Формирование личности в условиях учреждения закрытого типа / Человек как предмет междисциплинарного гуманитарного познания. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы Л.Ф. Уварова, Е.В. Федосенко. – 2015. – С. 140-143.
7. Карпушкина Н.В., Севрюгина С.С. Особенности межличностного восприятия подростков с нарушениями слуха/ Человек как предмет междисциплинарного гуманитарного познания. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы Л.Ф. Уварова, Е.В. Федосенко. – 2015. – С. 407- 410.
8. Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А., Белаш Н.И. Особенности я-концепции подростков, воспитывающихся в условиях отцовской депривации // Вестник Мининского университета. – Том 7, № 2. – 2019.

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Лазаренко Лариса Анатольевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
преподаватель Белоцерковская Снежанна Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Гапонова Галина Ивановна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу влияния и роли методик арт-терапии на развитие социальной креативности студентов психологов в условиях вузовской образовательной среды. В статье рассматривается актуальный аспект педагогического потенциала арт-терапевтических техник, влияющих на личностное и профессиональное становление студентов на этапе обучения в вузе. Результаты исследования позволили выявить связь арт-терапевтических техник с развитием социальной креативности будущих психологов.

Ключевые слова: образовательная среда вуза, учебно-профессиональная деятельность, социальная креативность, коммуникативная компетентность, психологические свойства личности.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the influence and role of art therapy techniques on the development of social creativity of psychology students in a university educational environment. The article deals with the actual aspect of the pedagogical potential of art-therapeutic techniques that affect the personal and professional development of students at the stage of study at the university. The results of the study revealed the connection of art therapy techniques with the development of social creativity of future psychologists.

Key words: educational environment of the university, educational and professional activity, social creativity, communicative competence, psychological properties of personality.

Введение. Одним из главных факторов оптимизации вузовского образования в свете современных инновационных подходов является развитие социальной креативности обучающихся. Такой социальный запрос акцентирует наше внимание на современные методические подходы в профессиональной подготовке будущих психологов. Современная ориентация на формирование профессиональной компетентности психологов предполагает творчество в организации образовательного процесса в вузе. Нами выбраны методы арт-терапии для стимулирования социальной креативности студентов.

Осуществляя теоретический анализ литературы по обсуждаемой теме, нами выявлено некоторое противоречие. Оно проявляется в следующем: с одной стороны – существует серьезный объем исследований по данной проблеме, их глубокое теоретическое содержание, и с другой стороны – недостаточное обеспечение практиков образования высшей школы методическими рекомендациями или пособиями, программами по внедрению методики арт-терапии в образовательный процесс вуза. Как правило, методику арт-терапии традиционно используют в дошкольных учреждениях, но опытом её внедрения в педагогический процесс со студентами делаются крайне редко. Таким образом, психолого-педагогическая значимость и обнаруженное противоречие обусловило выбор темы исследования «Педагогический потенциал арт-терапии в развитии социальной креативности будущих психологов», а также явилось основой для проведения эмпирического исследования на базе Кубанского государственного университета, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики. Цель исследования состояла в оценке роли арт-терапевтических методик и обосновании методической стратегии её применения для развития социальной креативности студентов психологов.

Актуальными для обсуждаемой нами проблемы являются работы, посвященные анализу сущности социальной креативности, творческих способностей (А.А. Голованова, Т.Ю. Осипова, А.Е. Банюхова) [1].

В этой связи мы обратили внимание на исследования, в которых рассматриваются различные аспекты креативности как в теоретическом, так и в практическом планах. Например, С.Ю. Канн рассматривает креативность в сфере общения; Н.А. Тюрмина выделяет психологические особенности креативности в сфере общения, обращает внимание на связь со структурой самосознания [4]. В этой связи рассматривается развитие значимых личностных качеств будущих психологов, способствующих формированию и закреплению знаний, умений и навыков социального взаимодействия.

Теоретические основы исследования базируются на работах учёных в области педагогической, социальной и возрастной психологии; психологии искусства, арт-педагогики, а также на исследованиях по психологии творчества и креативности (Е. Торранс, Дж. Гилфорд, С. Медник, Д.Б. Боговявленская, Р. Стернберг, Я.А. Пономарёв, Н.Ф. Вишнякова, В.Н. Козленко, С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова, и др. [3, 4].

Изложение основного материала статьи. Анализ научной и методической литературы позволил нам уточнить и конкретизировать знания о теории творчества, особенностях творческого развития юношества. Выявлено, что большой вклад в изучение социальной креативности и влияние на развитие личности внесли учёные Г.В. Сорокоумова, А.А. Голованова, Е.Л., Березина, А.Л. Южанинова и Я.А. Пономарёв, Н.Ф. Вишнякова, В.Н. Козленко, С.Ю. Степанова и др. [2]. Теоретическое изучение позволило нам конкретизировать понятие - «творческие способности», «социальная креативность», «развитие», «арт-терапия». В своей работе будем исходить из понимания того, что социальная креативность представлена как составляющая психологического портрета личности. Она развивается в определённой социальной и педагогически целесообразной среде.

Публикации из различных источников подтверждают наше мнение о том, что педагогу-психологу с творческим потенциалом присущи индивидуальность, стремление к новому, самодостаточность. Изучено, что творчество и креативность в личности студента реализуется в различных видах учебно-профессиональной деятельности, в ежедневном общении с окружающими. Уточнено, что проблема развития педагогического потенциала арт-терапии имеет непосредственное отношение к профессиональной реализации личностных качеств студента психолога [4]. Вот почему педагогическое творчество в полной мере помогает раскрыть глубину психических, интеллектуальных и индивидуальных сторон личности будущих бакалавров психологии.

Осуществляя анализ научных исследований по обсуждаемой проблеме, отмечаем, что большое внимание в исследованиях уделяется изучению творческого мышления и креативности как условию успешной профессиональной деятельности педагога-психолога. Безусловно, социальная креативность является важным профессиональным качеством

психолога. Его общение как с детьми, так и с родителями, с коллегами характеризуется высокой степенью неопределённости. Общение как взаимодействие с различными социальными группами носит творческий характер и характеризуется неопределённостью, непредсказуемостью, противоречивостью. Всё это требует от психологов проявления гибкости, принятия нестандартных решений, креативности.

Проанализировав различные подходы к пониманию креативности и творческих способностей, творческого мышления отметим, что креативность может рассматриваться как творческая способность, проявляющаяся в разных видах деятельности человека.

В психолого-педагогической науке существует широкий круг работ, посвящённых исследованию творчеству и социальной креативности. Разделяя мнение Т.Н. Березина, мы рассматриваем в нашей работе социальную креативность как способность к гибкой форме социального взаимодействия, быстрому и творческому разрешению затруднительных ситуаций [3, 4].

Изучая проблему социальной креативности, мы обратились к работам Г. Фишера [5]. Он рассматривает сначала индивидуальную креативность, которая строится на особых индивидуальных возможностях и способностях человека в каком-либо виде деятельности. Это проявляется в личных интересах и опыте. Но это индивидуальное творчество, по его мнению, имеет свои ограничения, границы. Далее ученый рассуждает о том, что в основе креативности лежит активность в социальном контексте. Взаимодействие с другими людьми, с результатами их деятельности стимулирует креативность и влияет на неё. Отсюда Г. Фишер аргументирует понимание социальной креативности как способ, повышающий коммуникативную компетентность личности, улучшающий взаимопонимание, гибкость и культуру общения.

Исходя из этого научного контекста, мы строим свою работу, ориентируясь на основополагающую идею об интегрирующих свойствах личности в многообразии её социальных связей. Считаем, что индивидуальная и социальная креативность могут быть интегрированы в модели взаимодействия. Какую же роль в развитии социальной креативности студентов играют выбранные нами методы арт-терапии?

Рассмотрим основные подходы. Направление арт-терапии всегда было значимо и развивалось параллельно с «педагогическим», «социокультурным» и «медицинским» направлениями. Педагогическое и социокультурное направления предполагают использование методов арт-терапии как «эмоциональное воспитание», «эмоциональное образование», «социокультурное развитие».

Арт-терапия в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье средствами художественной деятельности [3].

В педагогике термин «арт – терапия» используется не в контексте – лечение (от лат. Therapia), а в смысле исцеления, «социального врачевания» личности, изменения стереотипов ее поведения и повышения адаптационных способностей посредством художественной деятельности.

В нашем исследовании педагогическая идея и технология арт – терапии основаны на комплексном подходе, имеют индивидуальную коррекционно – развивающую направленность. Они ориентированы на решение задач активизации внутреннего потенциала студентов, повышения мотивации к учебно-профессиональной деятельности, к различным видам художественной деятельности. При этом влияя на развитие творческой активности личности, происходит формирование гармоничного межличностного взаимодействия и конструктивного общения на основе эмоционально – значимой деятельности.

Мы используем методы арт-терапии как образовательные технологии в активизации социальной креативности, развивая профессионально значимые качества педагогов-психологов.

Известно, что арт-терапия в образовании - это системная инновация, именно она характеризуется:

- комплексом теоретических и практических идей, новых технологий;
- многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями;
- относительной самостоятельностью (обособленностью) от других составляющих педагогической действительности (процессов обучения, управления и др.);
- способностью к интеграции, трансформации.

Специалисты, работающие в педагогике и психологии по методам арт-терапии, предпочитают называть себя «арт-педагогами» [1, С. 6].

Считаем, что педагогический потенциал арт-терапии очевиден. Однако, в силу слабой разработанности методологии, отсутствия современной научно обоснованной концепции, в деятельности преподавателей вуза она ещё не носит системный характер, и в основном используется по принципу личных предпочтений. Соглашаясь с исследованием М. Либман, подчёркиваем, что применение методики арт-терапии стимулирует развитие ценных социальных навыков, позволяет осваивать новые роли, модифицировать ролевое поведение во взаимодействии с окружающими, усиливает формирование рефлексивных навыков в общении.

В основании нашей работы лежит предположение, что расширение рефлексивно-аналитического опыта и создание условий для творческой самореализации студентов через включение их в продуктивную педагогическую деятельность и педагогическое творчество способствует формированию и стабилизации профессиональной Я-концепции. Раскроем содержательные и процессуальные компоненты этапов технологии.

Нами была разработана и внедрена программа, цель которой состоит в создании условий, способствующих развитию социальной креативности, творческих и социально-коммуникативных умений студентов психологов, закрепление социально-приемлемых навыков социального взаимодействия.

В нашей педагогической деятельности апробированы и реализованы на семинарско-практических занятиях со студентами такие виды арт-терапии как рисуночные техники, коллаж и метафорические ассоциативные карты. Поделится опытом.

Известно, что в современной арт-терапии активно развивается направление под названием метафорические ассоциативные карты (МАК). Этот вид арт-терапии, который опирается на принципы проективных методик [5]. Сами метафорические ассоциативные карты выглядят как набор картинок с игральной картой или открытку, где изображено может быть что угодно, начиная с авангардных изображений и заканчивая целыми историями. В нашем методическом портфолио присутствует для применения на занятиях со студентами несколько десятков наборов проективных карт. С их помощью можно проводить диагностику и коррекцию разного диапазона психологических и психических нарушений. Работая с картами, мы формируем у студентов психологов необходимые профессиональные компетенции. МАК очень эффективны в работе с конфликтами, как внутриличностными так и межличностными, также, где есть нарушения поведения, какие либо личностные отклонения, и доказали свою эффективность в работе с Интернет-зависимостями. Являясь проективной техникой, МАК помогают раскрыть переживания через перенос на карты. Таким образом, происходит подсознательная проекция на картинку.

В итоге, МАК являются таким необыкновенным инструментом, который может перевести бессознательное на уровень сознания, что говорит о терапевтическом эффекте. В процессе работы с МАК, самым большим достоинством являются быстро снимающиеся механизмы защиты. Нами замечено, что студент включается в "игру", и погружается в чувство безопасности при работе с картинками. Поэтому МАК незаменимы в краткосрочной терапии и очень эффективны в работе с людьми любого возраста [5]. Когда происходит обсуждение и интерпретация арт-терапевтических работ участников процесса, необходимо использовать метафоры, избегая однозначных и прямых трактовок. В научных источниках существуют различные подходы для работы с интерпретациями юношеского и подросткового творчества.

В своей методике мы используем не только метафорические ассоциативные карты, но и элементы изо-терапии, составление коллажа также является частью нашей программы по развитию социальной креативности студентов.

Целью эмпирического исследования является анализ развития социальной креативности студентов психологов и его стимулирование за счёт включения в учебно-профессиональную деятельность специальных арт-терапевтических методик. Выборку составили 65 студентов 2 курса факультета психологии, педагогики и коммуникативистики КубГУ.

Методический инструментарий представлен методикой по изучению уровня социальной креативности А.В. Батаршева, тестом коммуникативных умений Л. Михельсона.

Используя выбранный диагностический инструментарий, на основе полученных результатов диагностики, можно разделить испытуемых на 3 группы: с низким уровнем социальной креативности (до 60 баллов), средним уровнем (61-100 баллов) и высоким уровнем (101-140) баллов.

Перейдём к анализу и обсуждению полученных результатов диагностики социальной креативности будущих психологов в опытно-экспериментальной работе на констатирующем этапе.

Испытуемые с высоким уровнем социальной креативности составили 20%, что соответствует 13 чел. Это студенты, для которых характерно гибкость и оригинальность мышления, независимость, изобретательность и продуктивность идей в сфере взаимодействий с различными социальными группами. Они не вступают в конфликты или находят их конструктивное разрешение, строят гармоничные межличностные отношения, пользуются авторитетом окружающих.

Выявлено 49% из числа испытуемых (32 человек) студентов психологов, которых мы отнесли к группе со средним уровнем развития социальной креативности. Они не всегда и не во всех ситуациях понимают сложные и неопределённые особенности взаимоотношений между людьми. Они могут периодически предлагать различные идеи и находить варианты для их решения. Чувство юмора и тонкой иронии появляется периодически. Не во всех ситуациях, не всегда они могут демонстрировать поведение, которое является оригинальным, но полезным для решения различных проблем.

Выявлено 31% испытуемых, это 20 человек студентов с низким уровнем развития социальной креативности. Для них характерны незначительные и слабые проявления творческих способностей и признаки креативности для них не характерны. Такие качества как находчивость, изобретательность проявляются редко. Они не могут брать на себя ответственность за решение вопроса в нестандартной ситуации, они не чувствительны к распознаванию чувств других людей, не проявляют коммуникативной компетентности в социальных контактах.

Таким образом, результаты позволяют нам заключить, что большинство испытуемых (50%) обладают средним и низким (31%) уровнем развития социальной креативности.

Согласно ключу к методике, вычислены баллы по определению уровней развития креативности. Это средний балл (80,6), который соответствует общему среднему уровню развития социальной креативности исследуемой группы психологов.

Таблица 1

Сравнительные результаты испытуемых на начальном и заключительном этапах эксперимента по изучению уровня социальной креативности студентов, будущих психологов

Уровни	Кол-во испытуемых экспериментальной группы на начало диагностики (в %)	Кол-во испытуемых экспериментальной группы на завершающем этапе диагностики (в %)
Нормативные показатели в баллах	Средний балл 80,6	Средний балл 65
Низкий 20-60 баллов	31% (20 чел.)	19% (12 чел.)
Средний 61-100 баллов	49% (32 чел.)	50% (33 чел.)
Высокий 101-140 баллов	20% (13 чел.)	31% (20 чел.)

В конце семестра, после участия в арт-терапевтических занятиях с элементами тренинговых упражнений на контрольном этапе мы провели диагностику по входным тестам и заметили положительную динамику в развитии у студентов способности к социальной креативности.

Результаты диагностики коммуникативных умений Л. Михельсона после участия студентов в арт-терапевтической программе представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительные результаты по методике «Уровень коммуникативных умений»

Результат Этапы	Зависимый	Компетентный	Агрессивный
Констатирующий	50% (32 чел.)	30% (19 чел.)	20% (14 чел.)
Контрольный	25% (16 чел.)	65% (42)	10% (7 чел.)

50% (32 чел) испытуемых выявили высокие значения. Это интерпретируется как зависимый способ общения. Средние значения – 30% (19 чел) это компетентный – объясняется как равноправный, демократический характер общения. Низкие значения 20% (14 чел) агрессивный способ общения проявляется в желании «подавить» партнёра по общению.

Таким образом, можно говорить, что у студентов психологов на этапе констатирующего эксперимента преобладает зависимый и агрессивный стиль общения. Это значит, что они недостаточно компетентны в вопросах коммуникации: раздражительны, напряжены, огорчены, нетерпеливы. Неверно реагируют на справедливые замечания, склонны к обидам.

По результатам методики диагностики коммуникативных умений Л. Михельсона на контрольном этапе выявлен такой способ общения у студентов, будущих психологов. Высокие значения – 65% компетентный способ общения; средние значения – 25% зависимый; низкие значения – 10% агрессивный.

Динамика в результатах подтверждает предположение о том, что программа арт-терапии в формировании коммуникативных навыков как структуры социальной креативности имеет свою эффективность.

Выводы. Теоретический анализ литературы и осуществлённая опытная работа подтвердили актуальность темы, гипотезы исследования и позволяют обобщить следующее.

1. Согласно поставленным задачам нами осуществлён краткий обзор психолого-педагогической анализ литературы по теме исследования и раскрыты основные психолого-педагогические понятия.

2. Нами разработана развивающая программа с использованием методов арт-терапии, направленная на развитие социальной креативности студентов будущих психологов и эмпирическим путем проверена эффективность разработанной программы на практике в образовательной среде вуза.

3. Эмпирическая работа показала положительную динамику в развитии социальной креативности за счёт включения студентов в развивающую арт-терапевтическую программу. Таким образом, подтвердилась гипотеза исследования, достигнута цель работы, решены поставленные задачи.

Литература:

1. Банюхова, А.Е. Личностные аспекты креативности / А.Е. Банюхова, О.С. Шемелина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). — С. 205-211.

2. Голованова, А.А. Социальная психология личности [Электронный ресурс]: учебное пособие для вузов / Голованова А.А., Шамионов Р.М. – Москва: ИД «Равновесие», 2006.

3. Леонтьев, А.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений. – 3-е изд. – М. Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.

4. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2008.

5. Чичук, Е.Ю. Побудительные основания социальной креативности личности; на материале социномических профессий: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01. – Краснодар, 2006. – 235 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-19/47 www.dslib.net.

Психология

УДК 159

кандидат педагогических наук, доцент Ларина Инесса Павловна

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ

Аннотация. В статье представлен обзор зарубежных исследований посвященных изучению особенностей эмоциональной сферы детей с кохлеарными имплантами. Рассмотрены результаты работ американских, австралийских, итальянских, корейских, нидерландских ученых, свидетельствующие о том, что несмотря на значительное улучшение слухового восприятия, развития речи, коммуникативных навыков детей после кохлеарной имплантации, эмоциональное развитие детей имеет ряд особенностей. У детей с кохлеарными имплантами наблюдаются задержки в формировании понимания эмоций других людей, усвоения обозначения эмоций, трудности распознавания и понимания эмоций по внешним выражениям, мимике лица, интонации и тону голоса, отставание в формировании регулирования эмоций, становления эмпатии по сравнению со сверстниками с нормальным слухом. Они менее социально компетентны, чаще и интенсивнее выражают негативные эмоции, что влияет на их межличностные взаимодействия. Также рассмотрены особенности эмоциональной сферы детей с кохлеарными имплантами, влияющие на их взаимоотношения с взрослыми и детьми в социальном окружении.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, дети с кохлеарными имплантами, эмоции, эмоциональное развитие, эмоциональная сфера.

Annotation. The article presents an overview of foreign studies devoted to the study of the characteristics of the emotional sphere of children with cochlear implants. The results of the work of American, Australian, Italian, Korean, Dutch scientists are considered, indicating that despite a significant improvement in auditory perception, speech development, communication skills of children after cochlear implantation, the emotional development of children has a number of features. In children with cochlear implants, there are delays in the formation of understanding the emotions of other people, the assimilation of the designation of emotions, difficulties in recognizing and understanding emotions by external expressions, facial expressions, intonation and tone of voice, a lag in the formation of emotion regulation, the formation of empathy compared to their peers with normal hearing. They are less socially competent, more often and more intensely express negative emotions, which affects their interpersonal interactions. The features of the emotional sphere of children with cochlear implants, which affect their relationships with adults and children in the social environment, are also considered.

Key words: cochlear implantation, children with cochlear implants, emotions, emotional development, emotional sphere.

Введение. С конца 1990-х годов слух глухих детей стало возможно улучшить с помощью операции по кохлеарной имплантации (КИ). Сегодня во всем мире более 80% маленьких детей с нейросенсорной глухотой получают кохлеарный имплант (КИ). Положительное влияние КИ на восприятие и развитие речи хорошо известно. Многие дети с кохлеарными имплантами достигают хороших результатов в речевом развитии, академических достижениях, могут обучаться в общеобразовательных школах, особенно те, которых имплантировали в возрасте до 2 лет. Однако у многих детей по-прежнему наблюдается задержка речевого развития и в сложных лингвистических и вербальных когнитивных задачах дети с КИ отстают от своих слышащих сверстников. Это означает, что эти дети имеют ограниченные возможности для восприятия и понимания на слух тонкостей социального и эмоционального языка, имеют меньший доступ к лингвистической социальной и эмоциональной информации во взаимодействии с окружающими по сравнению со сверстниками с нормальным слухом [3].

До настоящего времени во всем мире мало изучены особенности эмоционального развития детей с кохлеарными имплантами, а в нашей стране таких исследований до настоящего момента не проводилось. Нам представляется актуальным

сделать обзор современных зарубежных исследований, направленных на изучение эмоциональной сферы детей с кохлеарными имплантами.

Изложение основного материала статьи. Эмоции играют важную роль в жизни человека: то, как они понимаются и выражаются, влияет на социальные отношения, на то, как люди действуют в разных ситуациях, и на то, как решаются межличностные конфликты. У детей социальная компетентность, популярность среди сверстников и успеваемость тесно связаны со способностью распознавать выражение эмоций на лице других людей и способностью понимать причины этих эмоций. На сегодняшний день в нескольких исследованиях зарубежных авторов изучалось различие эмоций на лице у детей с нарушениями слуха с кохлеарными имплантами. Норуан-Misakyan Т. М. и др. отмечают, что, когда детей просили сопоставить фотографии с рисунками выражений эмоций на лице (счастья, гнева, печали и страха), группа 10-летних детей с КИ, прооперированных до появления речи, была так же точна в различении разных выражений лица, как и их слышащие сверстники. Тем не менее, слышащие дети дошкольного возраста значительно лучше распознавали выражение лица, чем дети с прелингвальной имплантацией, что свидетельствует о задержке развития этой способности у глухих детей с КИ [11, 15].

Нидерландские ученые исследовали два аспекта способности понимать эмоции у глухих детей с КИ в возрасте от 2,5 до 5 лет: распознавание эмоций по выражению лица и определение эмоций в ситуационном контексте. Они оценивали эту способность по четырем из шести основных эмоций: счастью, гневу, печали и страху, потому что именно их дети учатся распознавать в первую очередь. Вместе с этим, они оценили связь языковых навыков с пониманием эмоций [5].

Для оценки распознавания эмоций по выражению лица использовались два задания: на различение и идентификацию. В начале исследования была проведена подготовительная работа. Сначала предварительно проверяли способность детей отличать автомобили и цветы (задание 1) и лица в шляпах от лиц в очках (задание 2). Предполагалось, что первое задание было легче, чем второе, как для слышащих детей, так и для детей с КИ, потому что отличие между разными предметами было гораздо заметнее, чем различие похожих лиц. Следующие задания были использованы для проверки способности детей различать разные выражения эмоций на лице между противоположными значениями (счастливое и грустное) и в пределах одной и той же группы (злое или грустное).

В обоих случаях перед детьми лежал лист с образцом рисунка одной категории в левом верхнем углу (например, сердитое лицо) и рисунком другой категории в правом верхнем углу (например, грустное лицо). Затем детям раздавали шесть карточек одну за другой в установленном порядке (например, три рисунка сердитого лица и три рисунка грустного лица) и невербально инструктировали поместить каждую карточку в правильную категорию после демонстрации.

Чтобы изучить способность детей связывать слова, обозначающие эмоции с выражениями лица, сопровождающими четыре основные эмоции (счастье, печаль, страх и гнев), детям предлагали задание на определение эмоций. Задание состояло из восьми изображений выражений эмоций на лице, по два на каждую эмоцию. Исследователь показывал два листа с четырьмя изображениями выражений эмоций на каждом листе и спрашивал детей: «Кто выглядит счастливым?». Дети должны были указать на изображение с правильным выражением лица. Затем исследователь спрашивал: «Есть ли кто-нибудь еще, кто выглядит счастливым?». После этого ту же процедуру повторили для эмоций гнева, печали и страха. Фиксировалось количество правильно идентифицированных эмоций.

Для задания на определение эмоций в конкретных ситуациях использовали восемь картинок, изображающих определенные ситуации, вызывающие эмоции. Для каждой базовой эмоции (счастья, гнева, печали и страха) были использованы две картинки.

Содержание историй было следующим:

1. Мальчик строит башню; кто-то сбивает его (сердитый);
2. Мальчик получает мороженое (счастливый);
3. Кто-то тянет мальчика за рубашку (сердитый);
4. Мальчик падает с велосипеда (грустный);
5. Мальчик получает подарок (счастливый);
6. Мальчик видит пугающую собаку (страх);
7. Лопата мальчика сломана (грустный);
8. Мальчик видит крокодила (страх).

Приведем пример одной истории: 1. Исследователь описывает то, что изображено на рисунке: «Смотрите, мальчик падает с велосипеда». 2. «Как он себя чувствует?» (ребенок называет или показывает эмоцию). 3. «Как он выглядит?» (ребенок показывает на рисунок выражения эмоций на лице). 4. «Почему мальчик...?» (исследователь повторяет эмоцию, которую назвал ребенок).

Детям показывали рисунки, сопровождаемые простым жестовым или устным объяснением, например: «Мальчик видит собаку». Сначала их просили сказать устно или с помощью жеста, как главный герой будет себя чувствовать (вербальное состояние), а затем указать на рисунок с правильным выражением лица (визуальное состояние). Затем детей просили объяснить, почему главный герой испытывает эту эмоцию (например, «Почему мальчик напуган?»).

Результаты продемонстрировали, что дети с КИ хуже идентифицировали эмоции по сравнению со своими слышащими сверстниками, и это исследователи объясняют задержкой в развитии языка. Даже те дети, которых обучали языку жестов, не получили хороших результатов в задании на идентификацию эмоций. Детям с КИ было труднее не только распознавать выражения эмоций на лице, чем слышащим детям, но и интерпретировать эмоциональное состояние героев в контекстных ситуациях, вызывающих эмоции. Когда детям показывали рисунок, изображающий событие, вызывающее эмоцию, спрашивали (устно или на языке жестов), какую эмоцию будет испытывать главный герой, и показывали изображения выражений эмоций на лице, на которые они могли указать, дети с КИ хуже выполняли задание, чем их слышащие сверстники. Тем не менее, они справлялись немного лучше, когда могли указать на одно из выражений лица, изображающих эмоцию, чем когда их просили произнести слово или обозначить эмоции жестом.

Тот факт, что дети с КИ хуже, чем их слышащие сверстники, справлялись с невербальными заданиями по распознаванию эмоциональных выражений на лицах, подчеркивает, что, помимо языковых навыков, социальный контекст имеет решающее значение для эмоционального развития детей [5].

Публикации итальянских авторов отражают сведения об изучении уровня понимания эмоций у детей со средним и долгим сроком использования кохлеарного импланта. Авторы исследования пришли к выводу, что дети с ранней имплантацией (до 18 месяцев) имеют больше шансов развить адекватное понимание эмоций, особенно когда включены сложные аспекты интерпретации эмоций, из-за очень сильной связи между слушанием, языковыми навыками и эмоциональным развитием. Более длительный слуховой опыт КИ наряду с включением ребенка в программу ранней помощи, по их мнению, позволяет адекватно развивать коммуникацию, что положительно влияет на эмоциональное развитие детей [7].

Корейские ученые изучая понимание эмоций (счастье, печаль, гнев и страх) детьми с КИ дошкольного и школьного возраста при выполнении заданий, направленных на понимание эмоций по выражениям лица, интонации голоса и соответствия эмоций и действий отметили, что по сравнению со слышащими детьми, у детей с КИ значительно отставала способность понимать эмоции по выражению лица, а понимание эмоций по интонации голоса была самой сложной для всех участников исследования [15].

Задержка в понимании эмоций у детей с КИ может быть объяснена более низким качеством и количеством эмоционального взаимодействия между родителями и их ребенком с КИ, как в период до операции по КИ, так и после получения возможности слышать разговорную речь.

Время имплантации является тем фактором, который также определяет не только задержку в развитии слухового восприятия и речи детей, но и задержку понимания эмоций детьми с КИ. Дети, которые имели более продолжительное время слуховой депривации или которые использовали свои КИ в течение более короткого периода времени, имели меньше возможностей получить опыт и узнать об эмоциях во взаимодействии с окружающими.

В исследовании, проведенном Wiefelerink и др. показали, что дети с КИ отстают в некоторых аспектах регуляции эмоций и социального функционирования по сравнению со своими сверстниками с нормальным слухом. Дети с КИ, как правило, менее социально компетентны, чаще и интенсивнее выражают негативные эмоции. Речевые навыки, также были положительно связаны с регуляцией эмоций и социальным функционированием. Дети с КИ с более развитыми речевыми навыками, как правило, имели лучше развитые социальные навыки и меньше проявляли негативного поведения, чем дети с КИ с менее развитыми речевыми навыками [9].

Считается, что способность испытывать моральные эмоции является важной движущей силой социально приемлемого поведения. Взаимосвязь между моральными эмоциями и социальным поведением у маленьких детей не изучалась широко у нормально слышащих детей, не говоря уже о тех, у кого есть нарушения слуха. Нидерландские ученые изучали степень проявления моральных эмоций и того, как это связано с социальным поведением и языковыми навыками у детей младшего возраста с КИ и их слышащих сверстников. Наблюдалась реакция 184 слышащих детей и 60 детей с КИ (от 14 до 61 месяца) на события, вызывающие чувство стыда, вины и гордости.

Специально для изучения в какой степени маленькие дети с КИ и без нарушения слуха проявляют моральные эмоции в экспериментальных условиях были разработаны три задания, чтобы вызвать чувство стыда и вины. В задании «Сломанная машина» детей заставляли поверить в то, что они сломали игрушечную машинку экспериментатора (т.е. колеса отрывались, когда дети играли с ней). Две другие задачи включали неудачу в выполнении задания, которое казалось легким, но предположительно вызывает чувство стыда или вины. В задании «Копирование» детей просили скопировать рисунок, сделанный экспериментатором. Дети всегда получали отрицательные отзывы после завершения рисунка. В задании «Бутылка» экспериментатор просил детей открывать бутылку, которая, по незнанию ребенка, была снабжена защитной крышкой, защищенной от детей. Экспериментатор открывал и закрывал бутылку перед тем, как передать ее ребенку, демонстрируя, что ее можно легко открыть. Реакции четырех видов поведения соотносились с трехбалльной шкалой (0 = совсем нет, 1 = немного, 2 = много) для каждой из задач: 1) отрицательный ответ в ситуации, 2) отведение взгляда или отворачивание от ситуации, 3) сжатое тело и 4) опущенные уголки рта или выталкивание нижней губы вперед (надувание). Единый общий балл (от 0 до 2) для эмоций стыда и вины был вычислен путем усреднения оценок четырех пунктов по трем задачам.

Для вызывания эмоции гордости, детям были предложены два задания, которые непосредственно следовали за их аналогами, вызывающими стыд и вину. Это создавало основу для того, чтобы дети поверили, что эти задания были трудными а, овладение ими на этот раз вызывало бы гордость. В задании «Копирование» детей снова просили скопировать рисунок, но на этот раз они получили положительный отзыв. В задании «Бутылка» экспериментатор посмотрел на бутылку, которую ребенок не смог открыть, и «обнаружил», что крышка была навинчена неправильно. Затем он (незаметно для ребенка) снимал предохранительный замок перед тем, как вернуть бутылку и побудить ребенка попробовать еще раз. Экспериментатор позаботился о том, чтобы на этот раз детям удалось открыть бутылку. Три отдельных признака гордости оценивали по трехбалльной шкале (0 = совсем нет, 1 = немного, 2 = много): 1) положительный ответ на ситуацию, 2) улыбка или смех и 3) зрительный контакт и прямая осанка. Единый общий балл (от 0 до 2) за эмоцию гордость был вычислен путем усреднения оценок трех пунктов по двум задачам.

Детский язык эмоций измерялся с помощью специально разработанного опросника по словарю эмоций. Родители оценили, знают ли их дети и используют (на устном или жестовом языке) каждое из 20 слов об эмоциях и / или психическом состоянии (0 = нет, 1 = да). В анкете были представлены основные эмоции, такие как счастье или гнев, более сложные эмоции, такие как ревность или разочарование. Для определения словарного запаса эмоций детей был рассчитан средний балл по всем пунктам.

Задания носили невербальный характер (обычные жесты давали понять, что от них ожидается) и не требовали словесного ответа от детей. Во время тестовой сессии к детям с КИ обращались в предпочитаемом ими режиме общения (разговорный язык или язык жестов).

Результаты показали, что маленькие дети уже проявляют моральные эмоции, и что эта способность увеличивается с возрастом. Однако дети с КИ в меньшей степени проявляли моральные эмоции, чем слышащие дети. Они в меньшей степени выражали стыд и вину, проявляли меньше гордости, в меньшей степени были осведомлены о том, чего от них ожидают с точки зрения морального поведения в определенных ситуациях, чем их слышащие сверстники. Тем не менее, была обнаружена положительная связь между возрастом и моральными эмоциями у детей с КИ. Это может означать, что их моральные навыки развиваются по той же схеме, что и у слышащих детей, но с другой скоростью, то есть задерживаются [10].

Между моральными эмоциями и социальным поведением в группе детей с КИ связи не было обнаружено, что авторы объясняют различиями в способах приобретения детьми социально-эмоциональной компетентности. Дети с КИ, как правило, хуже, чем слышащие дети распознают мимику, а также менее способны обнаруживать различия в интонации в разговорной речи [8]. У большинства детей с КИ меньше возможностей для спонтанного обучения, чем у их слышащих сверстников. Им трудно понимать разговоры нескольких людей, особенно в шумной обстановке [6]. В совокупности это может объяснять, почему социальные навыки детей с КИ сопоставимы с навыками их слышащих сверстников, в то время как их эмоциональное развитие задерживается.

Для социально-эмоционального функционирования важна не только способность понимать и говорить. Именно способность понимать и использовать язык эмоций в повседневном общении имеет решающее значение для адекватного социального развития.

Большинство детей с КИ имеют ограниченные возможности для приобретения социально-эмоциональных навыков из-за ограниченного общения со своим окружением. Социальная среда, взаимодействие с родителями и общение со сверстниками играет решающую роль в развитии понимания, регуляции эмоций и усвоении моральных норм. Родители,

предоставляя обратную связь о поведении своих детей, направляют внимание детей на их действия, помогая им размышлять, оценивать и, в конечном итоге, регулировать свое поведение [4]. Игры с другими детьми предоставляют возможности для обучения регулированию эмоций и отработки социальных навыков. Кроме того, родители выступают в качестве образцов для подражания и наставников, демонстрируя примеры надлежащего поведения и корректируя (эмоциональное) поведение детей, если это необходимо. Детям необходимо улавливать сигналы своего окружения, чтобы сформировать представление о том, как им следует себя вести, какие эмоции испытывать, а также когда и как выражать эти эмоции. Эти сигналы передаются различными способами, например посредством языка тела, зрительного контакта, мимики, языкового содержания и тона голоса. Например, родитель может дать вербальную обратную связь, чтобы исправить поведение ребенка («не бей брата»), или может показать неодобрительное выражение лица. Оба акта общения передают одно и то же сообщение.

Дети с КИ имеют меньше возможностей улавливать эти сигналы из окружающей среды. В исследовании Quittner и др. продемонстрировали, что поведение родителей, включая языковую стимуляцию и материнская включенность в постоянное общение с ребенком с КИ, оказывает положительное влияние как на речевое, так и на эмоциональное развитие детей с КИ. Тем не менее, родители часто испытывают трудности при разговорах на абстрактные темы и обсуждении абстрактных понятий, таких как эмоции, со своими имплантированными детьми.

Авторы пришли к выводу, что родителям важно разговаривать с детьми об эмоциях; помогать детям обозначать свои эмоции и обсуждать, как правильно выражать свои эмоции, развивать эмоциональные языковые навыки, что может повысить способность детей с КИ понимать свое собственное эмоциональное состояние и поведение других людей. В свою очередь это будет способствовать социальному развитию детей и, в частности, может приводить к уменьшению поведенческих проблем у детей с КИ [4].

Дети с двумя КИ демонстрируют меньше поведенческих проблем, чем дети с тяжелым нарушением слуха и слуховыми аппаратами, и имеют сопоставимый уровень эмпатии и социальной компетентности, как и слышащие сверстники [13]. Лучшие слуховые возможности детей с двумя КИ приводят к более быстрому развитию понимания речи, накоплению словаря и значительно более высокому вербальному интеллекту, чем у сверстников с одним КИ [1]. Это впоследствии дает им возможность развивать и улучшать навыки социальной коммуникации, способствует социальному обучению, поддерживает эмоциональную саморегуляцию, является предпосылкой для лучшего эмоционального развития [2].

Выводы. Результаты зарубежных исследований показывают, что эмоциональное развитие детей с кохлеарными имплантами задерживается по сравнению с слышащими детьми и имеет особенности вследствие ограниченных слуховых, речевых, коммуникативных возможностей взаимодействия с социальным окружением. Поэтому важно создавать условия для приобретения детьми с кохлеарными имплантами опыта коммуникации, межличностного взаимодействия с взрослыми и детьми для лучшего эмоционального развития.

Литература:

1. Bilateral versus unilateral cochlear implants in children: a study of spoken language outcomes / Sarant J., Harris D., Bennet L., Bant S. // *Ear Hear.* – 2014. – № 35(4). – P. 396 – 409.
2. Boerrigter, M. Frequencies of behavioral problems reported by parents and teachers of hearing-impaired children with cochlear implants // *Front. Psychol.* – 2019. – №10. – P. 1591.
3. Calderon, R. Social and Emotional Development of Deaf Children: Family, School, and Program Effects / R. Calderon, T. Greenberg. – *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education.* – New York: Oxford University Press, 2003. – С. 177-189.
4. Effects of maternal sensitivity and cognitive and linguistic stimulation on cochlear implant users' language development over 4 years / Quittner A.L., Cruz I., Barker D.H. [и др.] // *J Pediatr.* – 2013. – № 162 (2). – P. 343-348.
5. Emotion understanding in deaf children with a cochlear implant / C.H. Wiefferink, C. Rieffe, L. Ketelaar, J.H. Frijns, L. De Raeve // *J Deaf Stud Deaf Educ.* – 2013. – № 18(2). – P. 175-186.
6. Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation / Boons T., De Raeve L., Langereis M. [и др.] // *Res. Dev. Disabil.* – 2013. – № 34. – P. 2008-2022. doi: 10.1016/j.ridd.2013.03.003
7. Level of emotion comprehension in children with mid to long term cochlear implant use: How basic and more complex emotion recognition relates to language and age at implantation // Mancini P., Giallini I., Prosperini L. [и др.] // *J Pediatr Otorhinolaryngol.* – 2016. – № 87. – P. 219-32.
8. Most, T. Social competences, sense of loneliness and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion / T. Most, S. Ingber, E. Heled-Ariam // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* – 2012. – Vol. 17. – № 2. – P. 259-272.
9. Predicting social functioning in children with a cochlear implant and in normal-hearing children: the role of emotion regulation / C.H. Wiefferink, C. Rieffe, L. Ketelaar, J.H. Frijns // *Int. J. Pediatr. Otorhinolaryngol.* – 2012. – № 76. – P. 883-889.
10. Preliminary findings on associations between moral emotions and social behavior in young children with normal hearing and with cochlear implants / Ketelaar L., Wiefferink C. H., Frijns J. H. [и др.] // *Eur. Child Adolesc. Psychiatry.* – 2015. – №24. – P. 1369-1380.
11. Recognition of affective speech prosody and facial affect in deaf children with unilateral right cochlear implants / T.M. Hopyan-Misakyan, K.A. Gordon, M. Dennis, B.C. Papsin // *Child Neuropsychology A Journal on Normal & Abnormal Development in Childhood & Adolescence.* – 2009. – № 15. – P. 136-46. doi:10.1080/09297040802403682
12. Schorr, E.A. Quality of life for children with cochlear implants: perceived benefits and problems and the perception of single words and emotional sounds / E.A. Schorr, F.P. Roth, N.A. Fox // *J Speech Language Hear Res.* – 2009. – № 52. – P. 141-50.
13. Social competence and empathy in young children with cochlear implants and with normal hearing / L. Ketelaar, C. Rieffe, C.H. Wiefferink, J.H. Frijns // *Laryngoscope.* – 2013. – № 123. – P. 518-523. 10.1002/lary.23544
14. Spoken language development in children following cochlear implantation / Niparko J.K., Tobey E.A., Thal D.J., Eisenberg L.S., Wang N.Y., Quittner A.L. // *JAMA.* – 2010. – № 303. – P. 1498-1506.
15. Wang, H. Emotional Understanding in Children with A Cochlear Implant / H. Wang, Y. Wang, Y. Hu // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* – 2019. – № 24. – P. 65-73.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдалина Лариса Васильевна	ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОПРОСЫ ОПТИМИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА	4
Абрамова Наталья Андреевна Афанасьева Виталина Трофимовна	ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ	7
Абрамова Валентина Владимировна Федотова Екатерина Сергеевна Порядин Сергей Васильевич	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ	10
Алижанова Хаписат Алижановна Салманова Джамила Абдулкафаровна	ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	14
Алижанова Хаписат Алижановна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	18
Алимсакаева Рита Кочаровна Тхайцухова Айшат Мухамедовна	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	21
Алиханова Бика Абдулманаровна	ЭТНОТУРИЗМ И ЕГО ПОТЕНЦИАЛ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН	24
Арюткина Анна Николаевна Русанова Наталья Николаевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КОНЦЕРТНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	26
Ахмадова Тамуса Хамидовна Озиева Любовь Сосланбековна Коркмазов Алим Викторович	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ С ИХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ И ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТЬЮ	30
Ахмедпашаева Калимат Арслановна Асланбекова Эльвира Аслановна	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	33
Ахметшина Ирина Анатольевна Андреева Виктория Владимировна Качалова Александра Дмитриевна	СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОСВЕЩЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	36
Ахметшина Ирина Анатольевна Балакирева Нина Алексеевна Юсупова Хадрия Геннадьевна	ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БУЛЛИНГА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ	39
Банарцева Арина Владимировна Каплина Людмила Юрьевна	ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	42
Бахуташвили Татьяна Викторовна Луговая Ольга Михайловна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ В ВУЗЕ	45
Безрукова Анна Сергеевна	ПРОБЛЕМА ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	47
Белинова Наталья Владимировна Додонова Валентина Сергеевна	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО УЧАСТИЯ В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ	50
Белова Ирина Леонидовна Удалова Алла Александровна Козлова Ирина Сергеевна	ДИЗАЙН ДЕТСКОЙ ПОЛИГРАФИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ В РАЗВИТИИ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ	53
Бельских Юлия Анатольевна Морозова Александра Васильевна	ИЗУЧЕНИЕ ЧИСЛОВЫХ ФУНКЦИЙ В ФОРМАТЕ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ	56
Бельских Юлия Анатольевна Морозова Александра Васильевна	ВВЕДЕНИЕ В 9 КЛАССЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ФУНКЦИИ, ИХ СВОЙСТВА И ГРАФИКИ»	58

Беляева Татьяна Константиновна Сурнина Виктория Сергеевна Никитина Ольга Николаевна	ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА»	62
Бжиская Юлия Вячеславовна Скнарина Ирина Ивановна	ВЛИЯНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	64
Биттер Наталья Викторовна Куликова Алена Александровна Третьякова Оксана Станиславовна	ТРАНСГРАНИЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОНСОРЦИУМЫ: ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СЕРВИСНЫХ И ТУРИСТСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	68
Бондарева Кристина Андреевна Медведева Елена Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	72
Борщ Александр Алексеевич Лысыков Сергей Александрович	СУЩНОСТНЫЕ, СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВНР РФ	75
Бугаева Ирина Владимировна Перова Татьяна Александровна Чистоградова Ольга Александровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ РЕЦЕНЗИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ	77
Бунеева Елена Васильевна	ЛИТЕРАТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	80
Бычков Александр Владиславович	ОНЛАЙН-КУРС ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ	83
Васина Вероника Викторовна Минуллина Аида Фаридовна	ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ	87
Вахрушева Марина Ивановна	ФОРМИРОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	90
Великанова Светлана Семеновна Баклыкова Татьяна Юрьевна Веденеева Ольга Анатольевна	МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ И СПОСОБЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	93
Величко Юлия Викторовна Шишкина Светлана Владимировна Шутова Татьяна Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	95
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Корнусова Валерия Максимовна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИНАНСЫ И КРЕДИТ» СТУДЕНТАМИ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	98
Винникова Ирина Сергеевна Видайкина Полина Михайловна Таурова Дарья Александровна	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОВЫШЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ	100
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Сидоров Андрей Николаевич	ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	103
Владимирова Елена Николаевна	КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	106
Воронова Анастасия Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	109
Гаджиева Патимат Дайитбековна Ибрагимов Магомед Абдулмуминович Хайрулаева Айшат Зубаировна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРИМЕНЕНИЮ ИКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	112

Гаджиева Патимат Дайитбеговна Ибрагимов Магомед Абдулмуминович Хайрулаева Айшат Зубаировна	ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ – КЛЮЧ К ПОВЫШЕНИЮ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	115
Galiakhmetova Albina Tagirovna Lutfullina Gulnara Firdavisovna	IMPLEMENTATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A CONDITION FOR FORMING GLOBAL COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	118
Gasanenko Elena Aleksandrovna Pikalova Elena Anatolievna Lomakina Yekaterina Alexandrovna	UNIVERSITY STUDENTS' MASTERING OF IMAGE-MAKING SKILLS WITHIN THE FRAMEWORK OF AUTONOMOUS ACTIVITY	121
Гордеева Екатерина Алексеевна Сергеева Анна Иосифовна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ	124
Губарева Наталья Владимировна Емелин Константин Геннадьевич Бартенева Людмила Михайловна	РЕАЛИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	127
Данилова Екатерина Ивановна	ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	130
Джур Елена Владимировна Куликова Татьяна Даниловна Сычева Галина Петровна	ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	133
Дун Лин Петрова Лиллия Геннадиевна Дин Синьи	ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ВОДА» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ В МЕТОДИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ	136
Дьячкова Татьяна Валерьяновна	ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА (УМК) В СТРУКТУРЕ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ	140
Егорова Юлия Николаевна Конькина Евгения Владимировна	ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	142
Ежова Татьяна Владимировна Стуколова Елена Александровна	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	145
Завальцева Ольга Александровна Томашевская Татьяна Эдуардовна Мишина Ольга Степановна	ТЕХНОЛОГИЯ ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ БИОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	150
Зайцева Светлана Александровна Колесова Оксана Вячеславовна Тивикова Светлана Константиновна	ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА	153
Захарова Татьяна Васильевна Спиридонова Виктория Николаевна	ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	157
Зиновьева Светлана Анатольевна Уракова Екатерина Андреевна Сидоров Андрей Николаевич	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	159
Зотова Татьяна Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: УСЛОВИЯ	162
Зубрилин Константин Михайлович Раздобарина Лидия Александровна Якимов Игорь Анатольевич	ОСОБЕННОСТИ ЭТАПОВ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ И ШКОЛЬНИКАМИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	164
Иванов Виктор Михайлович Твердякова Любовь Васильевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РИСКОВ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	167
Иванова Марина Михайловна Волков Павел Юрьевич Бобров Андрей Дмитриевич	АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ И ПУТИ ИХ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ	170

Иконников Александр Иванович	ОБУЧЕНИЕ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ (ПРОЦЕСС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧАСТИ И ЦЕЛОГО ИЛИ СТРАННАЯ МЕРЕОЛОГИЯ)	173
Илькевич Борис Владимирович Тимофеева Мария Юрьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	176
Карпушова Ольга Александровна Панцева Елена Юрьевна Матвеева Ирина Анатольевна	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ АВИАЦИОННОГО ВУЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	179
Каштанова Светлана Николаевна Матюхаева Алина Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	182
Келеман Людмила Анатольевна Павленко Светлана Анатольевна Панарина Елена Александровна	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ КОНКРЕТНОСПОСОБНОГО ПРОФЕССИОНАЛА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	185
Кислова Оксана Николаевна Сизова Ольга Алексеевна	ТРАНСЛЯЦИЯ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	188
Кисова Вероника Вячеславовна Юсипова Гульназ Хамзиевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	192
Киру Константин Валерьевич Попова Екатерина Евгеньевна Маковецкая Юлия Геннадьевна	НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	196
Климова Ольга Викторовна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ, КОМПЕТЕНЦИЯ И МОТИВАЦИЯ: ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ	199
Козлова Ирина Михайловна Макеева Анастасия Владимировна	МОДЕЛЬ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ	202
Колычева Галина Юрьевна Тимохина Татьяна Васильевна	РАЗВИТИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В СРЕДНЕЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	205
Конева Ирина Алексеевна Карпушкина Наталья Викторовна Семенова Лидия Эдуардовна	ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ИХ КОРРЕКЦИЯ	208
Королева Юлия Александровна Гордеева Ирина Геннадьевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И УСПЕВАЕМОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	211
Коротков Олег Владимирович Кузнецова Дарья Дмитриевна Кострикин Дмитрий Андреевич	ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА: «ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ МИКРООРГАНИЗМОВ К АНТИБИОТИКАМ НА МОДЕЛИ СЕННОЙ ПАЛОЧКИ (BACILLUS SUBTILIS)»	215
Корчагина Татьяна Александровна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	218
Костюченко Роман Юрьевич	МЕТОД КОНКРЕТИЗАЦИИ В РЕШЕНИИ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	224
Котов Григорий Сергеевич	СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ	227
Кочнев Иван Юрьевич Рыбалкин Дмитрий Александрович Романюк Оксана Николаевна	АНТИКОРРУПЦИОННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ ЮРИСТА	230

Круглова Юлия Александровна Глазкова Наталья Николаевна Петрова Анна Борисовна	ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	233
Круподёрова Климента Руслановна Гордеева Елена Андреевна Пичужкина Дарья Юрьевна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ДОПОЛНЕННОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	235
Круподерова Елена Петровна Локтикова Мария Леонидовна Щербакова Антонина Андреевна	ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ	238
Кудрявцев Владимир Александрович Тарасова Виктория Сергеевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	240
Ломов Станислав Петрович Аманжолов Сейткали Абдикадырович Федосенко Елена Владимировна	РОЛЬ БЕЛОГО ЦВЕТА В ФОРМИРОВАНИИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	244
Лу Вэньчжу	ЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХЭ ЛЮТИНА	247
Максимова Елизавета Григорьевна Панчишина Валентина Алексеевна	ТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	250
Мамалова Хоузу Эдилсултановна Плиева Ася Ортелловна Коркмазов Алим Викторович	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0	254
Мареева Ирина Анатольевна	КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ	257
Маркова Светлана Михайловна Михайленко Дмитрий Михайлович	ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ	260
Марковская Елена Александровна	СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ	262
Масаева Зарема Вахаевна Кагермазова Лаура Цраевна	СОВРЕМЕННАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ	265
Маслова Татьяна Александровна Сергунова Алевтина Сергеевна	РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (ПАТРИОТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	267
Масловец Ольга Александровна Сенина Екатерина Владимировна	ДИАХРОНИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА	270
ПСИХОЛОГИЯ		
Алексеева Наталья Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ	273
Белинова Наталья Владимировна Курилкина Екатерина Викторовна	К ВОПРОСУ О НАВЫКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	276
Гончарова Елена Викторовна Тимохина Татьяна Васильевна	К ПРОБЛЕМЕ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ И РЕЖИМА ИХ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	279
Гусева Алёна Юрьевна Малолеткова Анна Васильевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ИХ УБЕЖДЕНИЕМ В САМОЭФФЕКТИВНОСТИ	282
Дмитриева Степанида Николаевна Семенова Лияна Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ	285

Додзина Оксана Борисовна	ВОЗМОЖНОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ СУПРУЖЕСКОГО И СИБЛИНГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА	289
Dumnova Nadezhda Igorevna Soldatov Dmitry Vyacheslavovich Soldatova Svetlana Viktorovna	CREATION OF THE QUESTIONNAIRE "NATIONAL FEATURES OF THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY"	293
Калашникова Ольга Владиславовна	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	296
Калинкина Евгения Михайловна Мальшев Константин Борисович Мальшева Ольга Александровна	ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ У ОСУЖДЕННЫХ, СОВЕРШИВШИХ ПРЕСТУПЛЕНИЕ ПРОТИВ ПОЛОВОЙ СВОБОДЫ И НЕПРИКОСНОВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ	299
Карпушкина Наталья Викторовна Кисова Вероника Вячеславовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СВЕРСТНИКОВ СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	302
Лазаренко Лариса Анатольевна Белоцерковская Снежанна Владимировна Гапонова Галина Ивановна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	306
Ларина Инесса Павловна	СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ	309

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 75. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 27.04.2022. Сдано в набор 29.04.2022. Дата выхода 11.05.2022
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 36,96. Тираж 500 экз. Цена свободная.