

**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

76 (1)

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 29 июня 2022 года (протокол № 6)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 76. – Ч. 1. – 389 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.

ДИАГНОСТИКА АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена вопросам диагностики и оценке уровня поликультурной компетентности будущего педагога, а именно – ее критериям, показателям и уровням сформированности. Проанализированы общие требования к выделению и обоснованию критериев и показателей, существующие в психолого-педагогической литературе. На основе теоретического анализа научно-педагогической литературы и эмпирических данных для каждого компонента (мотивационно-коммуникативный, когнитивный и поведенческий. К каждому из критериев были подобраны соответствующие показатели, раскрывающие их суть. Также выявлены и охарактеризованы уровни (низкий, средний, высокий) сформированности поликультурной компетентности будущего педагога.

Ключевые слова: поликультурность, компетентность, традиции, будущий педагог, диагностика, критерии, уровни.

Annotation. The article is devoted to the issues of diagnosis and assessment of the level of multicultural competence of the future teacher, namely, its criteria, indicators and levels of formation. The general requirements for the identification and justification of criteria and indicators existing in the psychological and pedagogical literature are analyzed. Based on the theoretical analysis of scientific and pedagogical literature and empirical data for each component (motivational-communicative, cognitive and behavioral). Corresponding indicators were selected for each of the criteria, revealing their essence. The levels (low, medium, high) of the formation of multicultural competence of the future teacher are also identified and characterized.

Key words: multiculturalism, competence, traditions, future teacher, diagnostics, criteria, levels.

Введение. Сегодняшний день Российская Федерация в ее духовной жизни – это путь осмысления национальных традиций. Успешное протекание процесса национально-культурного возрождения во многом определяет будущее нашего государства. Однако осознание национального достоинства народа в цивилизованном государстве непременно должно быть сопряжено с соблюдением принципов социальной справедливости и уважения к каждой конкретной личности. Поэтому тенденции формирования поликультурной компетентности на современном этапе.

Успех развития цивилизации во многом зависит от воспитания и образования поколений людей. Понятие «воспитание» – является одним из ведущих понятий в педагогике, воспитание – это целенаправленное управление процессом развития личности.

К такому мнению пришли педагоги В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова [6], Х.Й. Лийметс [8]. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов [12] определяют воспитание как процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации, то есть целенаправленной передачи опыта подрастающему поколению.

Изучение педагогических исследований А.А. Деркач [5], В.Д. Шадриков [13], по вопросу структуры готовности к профессиональной педагогической деятельности показывает, что большинство авторов, в состав неотъемлемых компонентов включают: знания, умения, навыки, а также личностные характеристики специалиста.

Исходя из этого, является правомерным выделение в составе готовности специалистов к профессиональной педагогической деятельности как целостного образования трех взаимосвязанных аспектов: личностного, когнитивного и деятельностного, характеризующих соответственно нравственно-психологическую, теоретическую и практическую готовность к профессиональной педагогической деятельности.

Не вызывает сомнения тот факт, что одним из наиболее значимых направлений деятельности в условиях модернизации системы образования является развитие кадрового потенциала. Профессиональная деятельность педагога в таких условиях обогащается новыми педагогическими задачами, что, в свою очередь, требует определенных компетенций. Необходимость обучения специалистов в области образования межкультурному взаимодействию обусловлена, с одной стороны, практическими потребностями российского образования, а с другой – развитием концептуального понимания образования как этнокультурного феномена и специфики педагогической деятельности в межкультурном пространстве.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время разработано достаточно большое количество моделей подготовки педагогов к работе в поликультурной среде. Общие закономерности профессиональной подготовки и формирования личности педагога раскрываются в работах О.А. Абдуллиной [1], условия и пути совершенствования и развития системы профессионального педагогического образования отражены в трудах В.В. Арнаутова [2], Б.С. Гершунского [3], Н.К. Сергеева [11].

Наиболее распространен компетентностный подход, широко представленный как в работах отечественных, так и зарубежных специалистов, таких как И.П. Мединцева [9], Равен Джон [10] и др.

Компетентности подход предопределяет поэтапную постепенную переориентацию ведущей образовательной модели с преимущественной передачи знаний, организацией навыков на разработку условий для освоения комплекса компетенций, обозначающих ресурс, способности педагога к устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многовариантного рыночно-экономического, социально-политического, информационного и коммуникационного пространства. Важным аспектом обучение будущих специалистов, является формирование соответствующих установок и компетенций на этапе высшего профессионального образования.

Педагогической технологией называется комплекс взаимодействия всех компонентов педагогического процесса, созданная на основе науки, предопределенная во времени и пространстве и погружающая в преднамеренные итоги.

Сегодня воспитание подрастающего поколения не может быть полноценным в отрыве от приобщения его к национальной культуре, формирование которой начинается с формирования поликультурной компетентности. В процессе воспитания возникают изменения в целостной структуре личности, в связи с чем изменениям подвергается структура отношений индивида к действительности. В воспитании культурной личности мощным инструментом могут выступать традиции.

Рассмотрим различные определения термина «традиция» – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах, классах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиции выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д.».

Можно заметить, что традиция выступает сложным и многоуровневым явлением. Опираясь на формулировки представленных учеными понятий, можем трактовать традицию как социально-культурное явление, универсальное

средство анализа культуры и познания. Исходя из данного положения, рассмотрим появление и предпосылки становления термина «поликультурное воспитание».

Термин «поликультурное воспитание» обязан английскому понятию «multicultural education», когда начал проводиться обзор идей американских авторов.

Поликультурность служит сильным инструментом воссоздания благоприятного и гуманного социального климата, который содействует гармонизации отношений среде представителей различных культур.

Поддерживая точку зрения Г.Ж. Даутовой, отметим положение, что цель поликультурного воспитания сводится к балансу между национальным и общечеловеческим, а при становлении единого человечества необходимо сохранить национальную самобытность каждой культуры, нации и этноса [4].

Формирование поликультурной компетентности педагогов включает в себя реализацию педагогических условий: создание в образовательном учреждении поликультурного воспитательного пространства; формирование у будущих педагогов положительных установок в отношении себя в поликультурной образовательной среде высшей школы; усиление нравственного потенциала педагогов; использование интерактивных технологий при формировании поликультурной компетентности педагогов.

Появление теории культуры во многом зависело и зависит от эффективного взаимодействия этнических культур, искусства, интеграции творчества от создателя к реципиенту; культура изучается абсолютно, целостно и является неотъемлемой частью человеческого общества; теоретическое рассмотрение понятия «Культура» имеет глубокое влияние на развитие общества в целом и на его структурные составляющие. Это влияние распространяется на процессы передачи информации, на понимание, изучение и постижение.

Социуму, на сегодняшний день, весьма важна общественная значимость поликультурности её составляющих, так – как культура в современности не просто духовность, она так же и воплощение существующей действительности. Именно культура является центром человеческой жизни, поскольку именно она содержит бесценные активы людских достижений. Все этапы изменения человеческой жизни имеют культурную основу и благодаря именно культуре, человек бесконечно развивается. Сегодня, контакты между государствами, народами и отдельными людьми встречаются во всех плоскостях коммуникативных взаимодействий. Человечеству крайне важна беспрепятственная система взаимосвязи культур, так благодаря именно воздействию малочисленных и многочисленных наций происходит её развитие. В данном случае речь идет о ёмких векторах и определённых формах обмена, за счёт которого и осуществляется взаимодействие. Так называемая поликультурная компетентность – взаимодействие культур, по средствам передачи информации в процессе и в результате прямых или косвенных контактов между различными национальными сообществами. Данные контакты осуществляются путём личных встреч субъектов, принадлежащим к разнорациональным группам, за счёт письменной или печатной документации, посредством изучения искусства, а так же, путём знакомства с предметами разных национальностей, как используемых в быту, так и наблюдая их на полках музеев.

Педагог, будучи профессионалом в сфере воспитания и обучения не может ограничиться получением профессиональных компетенций, наряду с ними необходимо освоение социокультурного пласта теории и практики общения с представителями разных национальностей. Наличие такого опыта позволяет достаточно эффективно реализовывать социальную и профессиональную деятельность в поликультурном российском социуме, находить и принимать решения в условиях поликультурной компетентности.

Были определены критерии сформированности поликультурной компетентности: мотивационно-коммуникативный, когнитивный и поведенческий. К каждому из критериев были подобраны соответствующие показатели, раскрывающие их суть (на основе классификации Е.А. Климова, А.К. Марковой).

Следующим действием было определение уровней сформированности межкультурного взаимодействия (высокий, средний, низкий) и подобран, соответствующий нашему эксперименту, диагностический инструментарий в количестве шести, нижеперечисленных методик: методика диагностики эмпатических способностей Бойко В. В.; методика диагностики коммуникативной толерантности Бойко В.В.; экспресс-опросник Индекс толерантности; тестопросник А.А. Реана «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» (МУН); морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина) – МТЖЦ; шкала социальной дистанции по Э. Богардус в модификации В. Сергеева.

Таблица 1

Общий уровень сформированности поликультурной компетентности будущих педагогов (усредненные показатели)

№	Уровень	ЭГ		КГ	
		Количество респондентов (чел.)	Количество респондентов (%)	Количество респондентов (чел.)	Количество респондентов (%)
1	Высокий	2	13,33	3	20
2	Средний	5	33,33	6	40
3	Низкий	7	46,67	6	40

В результате полученных данных диагностики на констатирующем этапе, нами было определено, что у педагогов не достаточный, низкий уровень сформированности поликультурной компетентности. Высокий уровень сформированности поликультурной компетентности был определён у 3 респондентов (20 %) в ЭГ и у 2 респондентов (13,33 %) в КГ, что является недостаточным, средний уровень у 5 респондентов в ЭГ, что составило (33,33 %) от общего количества респондентов и 6 КГ (40 %), что так же является не достаточным. Низкий уровень сформированности поликультурной компетентности отмечается у 7 респондентов (46,67 %), в ЭГ и 6 респондентов (40 %) в КГ.

Выводы. Проведенное исследование показало, что для России, которая традиционно относится к категории поликультурных и полиэтнических социальных сообществ, актуально создание организационно-педагогических условий подготовки педагогов дошкольного образования, которые были бы способ. Таким образом, мы определили уровни способностей в сфере поликультурной компетентности. Результаты диагностики свидетельствуют, о недостаточном уровне сформированности поликультурной компетентности и подчеркивают необходимость проведения целенаправленной работы по обязательному повышению данных результатов.

Литература:

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдулина. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.

2. Арнаутов, В.В. Учебно-научно-педагогический комплекс как региональная система непрерывного педагогического образования: методология, теория, практика / В.В. Арнаутов. – Волгоград: Перемена, 2001. – 252 с.
3. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI / Б.С. Гершунский. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 508 с.
4. Даутова, Г. Ж. Развитие поликультурного образования в Поволжье: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Даутова Гузалия Жевдятовна. – Казань, 2004. – 41 с.
5. Деркач, А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста / А.А. Деркач. – Москва, – 2014. – С. 246-253.
6. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика шк. воспитат. систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 1996. – 155 с.
7. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии / О.Е. Лебедев. – 2004. – № 5. – С. 3-12.
8. Лийметс, Х.Й. Как воспитывает процесс обучения? / Х.Й. Лийметс. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
9. Мединцева, И.П. Компетентностный подход в образовании / И.П. Мединцева // Педагогическое мастерство (3). – М. – 2012. – 215 с.
10. Равен Джон. Компетентность в современном обществе / Джон Равен / Выявление, развитие и реализация: – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.
11. Сергеев, Н.К. Социальная педагогика и социальная психология / Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 1994. – 55 с.
12. Сластенин, В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
13. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Абоимова Ирина Сергеевна

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

доцент Гурьянчева Екатерина Николаевна

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

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ ДИЗАЙН В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья раскрывает вопросы, связанные со спецификой дизайна процесса. Особое внимание уделяется структуре и взаимосвязям процессуального дизайна (по трем уровням). В содержании подробно исследуется системный подход в дизайне, уделяется внимание сближению дизайна и театра. Материал статьи делает акцент на содержании и роли процессуального дизайна. Статья указывает на то, что процессуальный дизайн – это современный и эффективный способ комплексного дизайн-проектирования в вузе. В статье раскрываются вопросы, связанные с дизайн-педагогикой в вузе. Отмечается то, что ее особенности заключаются в том, что у студентов формируются профессиональные компетенции для осуществления проектного творчества и воспитывают проектную культуру. Подробно описывается цель дизайн-образования, как формирование современного культурного и творческого человека. Обучение студентов – будущих дизайнеров показано на овладении новым содержанием дизайна процесса. Авторы подробно описывают особенности методики обучения студентов процессуальному дизайну.

Ключевые слова: процессуальный дизайн, дизайн процесса, системный подход, дизайн-педагогика, обучение, методика.

Annotation. The article reveals issues related to the specifics of the process design. Special attention is paid to the structure and interrelationships of procedural design (on three levels). The content explores in detail the systematic approach to design, pays attention to the convergence of design and theater. The material of the article focuses on the content and role of procedural design. The article points out that procedural design is a modern and effective way of integrated design at a university. The article reveals the issues related to design pedagogy at the university. It is noted that its features consist in the fact that students form professional competencies for the implementation of project creativity and foster project culture. The purpose of design education is described in detail as the formation of a modern cultural and creative person. The training of students – future designers is shown on mastering the new content of the design process. The authors describe in detail the features of the methodology of teaching students procedural design.

Key words: procedural design, process design, system approach, design pedagogy, training, methodology.

Введение. В настоящее время с развитием в России спроса на дизайн процесса, то есть дизайн церемоний, программ, спортивных мероприятий, презентаций, разработку фирменного стиля и т.д., растет и спрос на квалифицированных дизайнеров, имеющих подготовку сразу по нескольким направлениям дизайна. Анализ научной литературы показал, что дизайн процесса является малоизученным понятием. Поэтому исследования в этой области представляют значительную ценность для развития теории различных видов дизайна, дизайн-образования и практической деятельности современных дизайнеров.

Теория дизайн-педагогика сейчас находится в постоянном развитии: возникают новые виды дизайна (процессуальный дизайн), а значит и новое содержание, формулируются и конкретизируются компетенции, которыми должны овладеть в вузе будущие дизайнеры. Однако остается неизменной *цель дизайн-образования*: развитие культурного и творческого человека, способного генерировать новое, опираясь на ценности мировой и российской культуры. Часто окружающая нас среда подвергается путем сложной сценографии изменениям, которые совершает современный дизайнер. Он должен быть универсален в осуществлении процессуального дизайн-проектирования, способен интегрировать и творчески решать проблемы.

Сейчас дизайнера должно интересовать то, как потребители понимают смысл и значение результатов дизайнерской деятельности, какие новые впечатления при этом формируются у людей. Это является основной задачей современных дизайнеров.

Изложение основного материала статьи. С середины XX в. в западном дизайне наблюдается усложнение проектируемых объектов, которые оказались связаны между собой в некую систему различных связей с социальной и культурной средой общества. Возникший *системный подход* в дизайн-проектировании потребовал изменения и совершенствования методов дизайна, разработки других научно обоснованных. В основе системного подхода лежит

процесс синтеза, некое структурное объединение отдельных частей в целое. Одной из современных форм синтеза стал дизайн как новый вид деятельности человека, возникший на стыке технических задач промышленного бума конца XIX века и их художественно-образного осмысления.

Дизайн охватывает все сферы современной потребительской культуры и предметной среды, окружающей человека. Еще в 1960-е годы на основе системного подхода стало развиваться понимание окружающей среды как процесса, события, явления. В дизайне среды сформировались принципы будущего дизайна процесса: комплексность, единство материально-пространственных условий, синтез искусств, взаимодействие с человеком. Дизайн среды сразу стал претендовать на особую роль в этой области культуры, включая в сферу своих «интересов» праздники, природные комплексы и т.п. А дизайнер, как культурный посредник, принимает непосредственное участие в оформлении всех процессов, протекающих в жизни общества.

Интеграция взаимосвязанных видов дизайна в систему повлекла за собой появление нового вида художественно-проектной деятельности – *дизайн процессов или процессуальный дизайн*. Любой процесс – это динамическое изменение системы во времени. В совокупности различных видов дизайна, образующих систему, происходит взаимодействие элементов посредством определенных связей. Задача дизайнера во время планирования своей деятельности и поиска решений режиссировать процесс таким образом, чтобы все компоненты системы взаимодействовали между собой и образовывали упорядоченную структуру, дополняя друг друга.

Процессуальный дизайн является одним из самых молодых видов дизайна, он находится в процессе развития. В этом виде дизайна предпроектный анализ ситуации ведется несколько иначе: идет тщательный анализ пространственно-архитектурных условий, приспособление к будущему мероприятию, действию. Это действие разбивается по сценарию на отдельные мизансцены, с действующими лицами, с нужными аксессуарами. В.Т. Шимко определяет такие мероприятия по проектированию среды для праздников, презентаций, фестивалей как театральные представления, требующие специальной «сценографии» [9].

По мнению В.Ф. Сидоренко и Ю.П. Чевичелова, сближение дизайна и театра во многом обусловлено такой необычной ситуацией в дизайне, когда расширение объекта дизайна от вещи до целого комплекса, ведет к расширению дизайн-проектирования от одного проектировщика до большого творческого коллектива [7]. Процессуальный дизайн – это современное направление художественно-проектной деятельности, организующее по законам композиции процесс деятельности, ход события, что и определяет его предметно-пространственную атрибутику. Процессуальный дизайн включает в себя проектирование фирменных стилей, мероприятий, церемоний, программ и даже образа жизни, где потребитель, подобно театральному зрителю, погружается в смоделированный автором процесс.

Чтобы исследовать понятие «дизайн процесса» необходимо разработать структуру организации дизайна процесса. Для этого можно воспользоваться методикой американского психолога Т. Бьюзена, специалиста в области самосовершенствования, автора мировых бестселлеров по развитию памяти и мышления. Применяя методику Т. Бьюзена, разработана структурно-логическая схема «Структура дизайна процесса» (Схема 1).

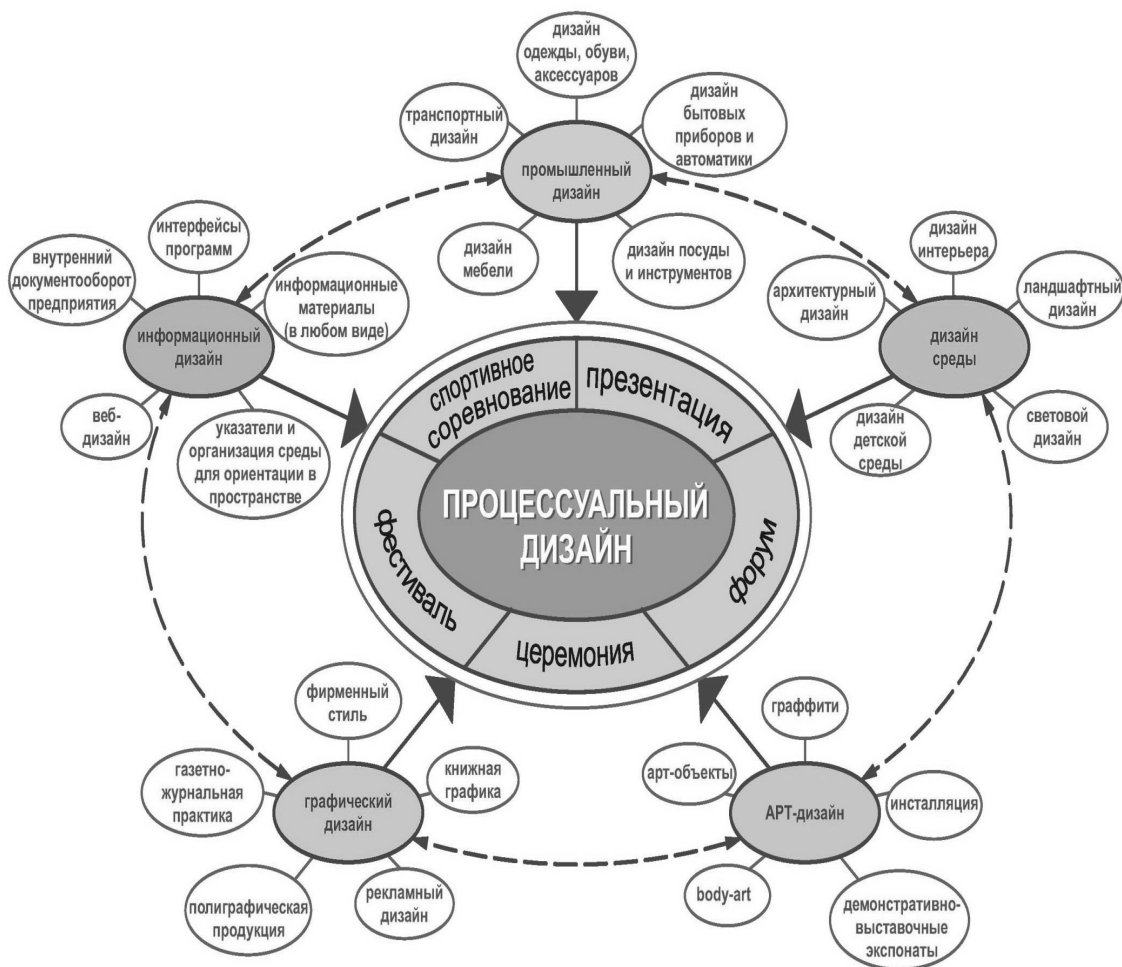


Схема 1. Структура дизайна процесса

В центре схемы размещается понятие «Дизайн процесса», от которого отходят пять лучей, включающие в себя: графический дизайн, информационный дизайн, промышленный дизайн, дизайн среды и арт-дизайн. Элементы вышеперечисленных видов дизайна образуют первый уровень умственной карты. При создании дизайна процесса все эти пять компонентов должны взаимодействовать между собой [5].

Промышленный дизайн (промдизайн, предметный дизайн, индустриальный дизайн) – это отрасль дизайна, область художественно-технической деятельности; определение структуры и функций промышленно производимых изделий.

Дизайн среды – отрасль дизайна, направленная на проектирование окружающей предметно-пространственной среды; включает в себя решения по художественному оформлению зданий, интерьеров, дизайну света, ландшафтному дизайну и т.п.

Дизайн процессов – это современное направление художественно-проектной деятельности, включающее в себя проектирование мероприятий, церемоний, программ и даже образа жизни. Основные области работы дизайнера процессов: дизайн церемоний, дизайн программ, фирменных стилей, frontend-разработка.

Графический дизайн – художественно-проектная деятельность по созданию гармоничной и эффективной визуально-коммуникативной среды; к графическому дизайну относится полиграфия, веб-дизайн, дизайн ТМ (торговые марки и знаки) и др.

Информационный дизайн – отрасль дизайна, практика художественно-технического оформления и представления различной информации с учетом эргономики, функциональных возможностей, психологических критериев восприятия информации человеком, эстетики визуальных форм представления информации (документооборот, указатели и т.д.) [8].

Для создания второго уровня структурно-логической схемы дизайна процесса необходимо представить каждый из видов дизайна как пять составляющих:

Промышленный дизайн: дизайн бытовых приборов и автоматики; дизайн мебели; транспортный дизайн; дизайн посуды и инструментов; дизайн одежды обуви и аксессуаров.

Дизайн среды: архитектурный дизайн; дизайн интерьера; ландшафтный дизайн; световой дизайн; дизайн детской среды.

Графический дизайн: фирменный стиль; рекламный дизайн; полиграфическая продукция; книжная графика; газетно-журнальная практика.

Информационный дизайн: веб-дизайн; указатели и организация среды для ориентации в пространстве; внутренний документооборот предприятия; информационные материалы (в любом виде); интерфейсы программ.

Арт-дизайн: граффити; инсталляция; арт-объекты; демонстрационно-выставочные экспонаты; body-art.

Для создания третьего уровня умственной карты «Дизайн процесса» необходимо каждую отрасль дизайна представить ещё как пять составляющих. В последующем, от полученных элементов мы сможем сделать ещё пять лучей, и так до бесконечности. Становится очевидным то, что использование умственных карт демонстрирует бесконечный творческий потенциал дизайнера.

Такое современное и актуальное содержание процессуального дизайна требует от педагогов особого внимания в подборе *методов обучения* студентов-дизайнеров в вузе. Развитие способности творчески мыслить, умение находить нестандартные решения, самостоятельно ставить и достигать реальные цели – все это преподаватель связывает со стратегической целью – развитием у студентов актуального на сегодня проектного сознания. Конечно преподаватель вуза сам должен быть человеком бесконечно творческим и непрерывно развиваться [1].

К «инструментам» эффективного решения различных учебных задач в дизайн-педагогике можно отнести проекты, средовые акции, перформансы, рефлексивный анализ. Необходимо понимать, что педагогический процесс в вузе – это единое образовательное пространство, которое организуется и реализуется объединенными усилиями педагогов разных специальных дисциплин. У студентов формируется собственное понимание целого организованного художественного пространства [3].

Состояние постоянного творчества должно быть нормой для студентов-будущих дизайнеров, потому что содержание процессуального дизайна настолько инновационно, что нет никаких традиционных и прочно устоявшихся способов принятия решений [6]. Воспитательно-образовательный процесс проходит и в хорошо известных формах: беседы, прогулки, лекции со слайдами и видео, экскурсии, деловые игры, малые проекты, средовые акции, постоянные рукотворные упражнения и новая форма «Сценический перформанс».

Доказано, что дизайн-педагогика имеет синтезирующий характер; содержание учебных дисциплин социально ориентировано, эстетически чисто и глубинно традиционно, основательно.

Выводы. Итак, обучение в вузе студентов-будущих дизайнеров процессуальному дизайну направлено на развитие у них проектного мышления и формирование проектной культуры. Дизайн-педагогика, реализующая новое содержание, актуализирует подготовку творческой, современной личности, адекватной сегодняшней социокультурной реальности.

Разработав структуру дизайна процесса, определилось новое содержание учебного процесса и стало очевидным, что для достижения результата необходимо, чтобы все компоненты системы взаимодействовали между собой. Структура дизайна процесса представляет собой интеграцию различных отраслей и направлений современного дизайна. Структурно-логическая схема дизайна процесса позволила:

- сфокусироваться на обсуждаемом предмете;
- развить детальную организацию рассматриваемого предмета;
- продемонстрировать связи между отдельными отраслями дизайна;
- обеспечила четкость как деталей, так и целостной картины;
- дала графическое представление того, что мы знаем о предмете, позволяя легко идентифицировать пробелы имеющейся информации.

Именно такой дизайн запоминается, вызывает эмоции у наблюдателя и добавляет выразительности объектам процессуального дизайна. Это направление средового искусства сегодня самое актуальное, так как содержит полный цикл проектных действий дизайнера.

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. Варковецкая, Г.Н. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения / Г.Н. Варковецкая, А.С. Кривоногова, С.А. Цыплакова // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 4(12). – С. 12.

4. Гизатуллина, Е.А. Инновационные технологии развития профессиональных способностей студентов-дизайнеров / Е.А. Гизатуллина, Л.П. Деспамес // Традиции и инновации в дизайне: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Нижний Новгород: НГИЭИ, 2018. – С. 23-26.
5. Гурьянчева, Е.Н. Роль дизайнера в потребительской культуре / Е.Н. Гурьянчева, Д.А. Козлова // Вопросы образования и науки: теоретический и практический аспекты: материалы Международной науч.-практ. конф. – Самара: Офорт, 2015. – С. 393-394.
6. 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.
7. Рунге, В.Ф. Основы теории и методологии дизайна: учебное пособие (конспект лекций) / В.Ф. Рунге, В.В. Сеньковский. – Москва: МЗ-Пресс, 2003. – 252 с.
8. Семенова, Е.А. Дизайн, как неотъемлемая часть культуры современного общества / Е.А. Семенова, С.И. Яковлева // Инновационная деятельность в образовании: материалы науч.-практ. конф. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2020. – С. 106-107.
9. Шимко, В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Основы теории (средовой подход): учеб. для вузов по спец. «Дизайн архит. среды» напр. подгот. «Архитектура» / В.Т. Шимко. – Москва: Архитектура-С, 2009. – 407 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

доктор филологических наук, доцент Абрамова Ирина Евгеньевна

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

старший преподаватель Николаева Ольга Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА ЧЕРЕЗ КОМАНДНУЮ РАБОТУ И ГРУППОВЫЕ ПРОЕКТЫ

Аннотация. Глобальные трансформационные процессы, через которые проходит современное российское общество, требуют корректировки подготовки кадров нового поколения в вузах. В российском образовательном пространстве популярной становится идея взаимного обучения с наставником-ровесником. Данный подход, нацеленный на усиление командной работы у будущих специалистов индустрии гостеприимства позволит повысить их конкурентность, в том числе и по уровню владения английским языком в сфере гостеприимства. Это позволяет подготовить генерацию новых профессионалов, способных решать неординарные задачи. Цель статьи заключается в описании опыта обучения иностранному языку бакалавров и магистрантов направления «Туризм» через организацию профессионально-ориентированных межгрупповых веб-проектов. Авторы анализируют опыт отечественных и зарубежных специалистов по обучению иностранному языку через кооперацию и тьюторинг. Используются такие исследовательские методы как наблюдение, анализ, сопоставление, интервью. Апробируется система совместного обучения студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык» через командную работу в групповых проектах в цифровом формате. Рассматриваются результаты экспериментального обучения для формирования профессиональных и универсальных компетенций. Приводятся данные интервью участников эксперимента. Делается вывод об эффективности предложенного режима обучения, которое не только стимулировало улучшение коммуникативной компетенции в профессиональном дискурсе, но и способствовало формированию управленческой компетенции.

Ключевые слова: наставничество, командная работа, межгрупповое сотрудничество, индустрия туризма, иностранный язык.

Annotation. The global transformation processes that modern Russian society is going through require an adjustment in the training of a new generation of personnel in universities. The idea of peer-to-peer training is becoming popular in Russian education. This approach, aimed at strengthening teamwork in future hospitality industry specialists, will help to increase their competitiveness, including English proficiency in the hospitality field. It allows preparing a generation of new professionals capable of solving extraordinary tasks. The aim of the article is to describe the experience of teaching foreign language to bachelors and masters majoring in "Tourism" through the organization of professionally oriented intergroup web projects. The authors analyze the experience of specialists in teaching a foreign language through cooperation and tutoring. Such research methods as observation, analysis, comparison, interview are used. The system of cooperative teaching of the discipline "Foreign Language" through teamwork in digital group projects is tested. The results of experimental training for the formation of professional and universal skills are considered. The interview data of the participants of the experiment is given. A conclusion is made about the effectiveness of the proposed training mode, which not only stimulated the improvement of communicative competence in professional discourse, but also contributed to the formation of managerial competence.

Key words: peer-tutoring, teamwork, inter-group cooperation, tourism industry, foreign language.

Введение. Российская высшая школа вынуждена максимально быстро реагировать на запрос экономики на подготовку новой генерации профессионалов, способных решать неординарные задачи. Если оценивать перспективы развития туристической индустрии РФ, то, согласно «Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года», принятой в 2019 году [6] и скорректированной в 2022 году, среднее число работников сферы туризма к 2035 году должно вырасти до 4,96 млн человек по сравнению с 1,66 млн человек в 2020 году. Такие задачи предусматривают как совершенствование работы в команде и системы управления, существенное улучшение качества обучения кадров, овладение персоналом современными «цифровыми» компетенциями, позволяющими создавать цифровую инфраструктуру для продвижения турпродуктов мирового уровня, так и повышение языковой подготовки работников и «активное вовлечение бизнеса в формирование образовательных программ» для данной отрасли [5].

Следует отметить, что современные туристические организации широко применяют командные методы работы, что позволяет справляться с постоянными вызовами и выдерживать конкуренцию [10]. Однако работодатели отмечают слабую готовность выпускников вузов к командному взаимодействию, а также контрпродуктивное поведение отдельных лидеров в сфере туристической индустрии, приводящее к искусственному ограничению в обмене опытом и знаниями внутри коллектива, что затрудняет инновационное обслуживание клиентов и приводит к значительным финансовым потерям в отрасли [11].

Отметим и относительно слабую языковую подготовку выпускников вузов по направлению «Туризм», обусловленную не столько недостаточным количеством аудиторного времени для индивидуальной разговорной практики, сколько использованием в преподавании устаревших пассивных методов обучения иностранному языку [2]. Ведь вплоть до недавнего времени в обучении иностранному языку студентов-туристов господствовал наиболее востребованный в России грамматико-переводной метод с опорой на чтение, перевод, анализ грамматических явлений и широкое применение учебных пособий и художественных текстов. Без сомнения, методика, когда преподаватель-носитель языка в аудитории студентов-нелингвистов опирался на учебник, словарь и аудио- или видеозапись носителей языка, изобиловала недостатками такими, как шаблонность упражнений, сухость преподавания, пассивность учащихся, отсутствие интерактивности и индивидуального подхода и не давала нужного эффекта.

Подобные объективные обстоятельства требуют изменения дидактических подходов к иноязычному обучению будущих специалистов сферы гостеприимства, их большей ориентации на реальные потребности рынка труда. Цель статьи заключается в описании особенностей профессионально-ориентированного обучения иностранному языку бакалавров и магистрантов направления подготовки «Туризм» через командную работу и межгрупповое сотрудничество по созданию профессионально-ориентированного цифрового продукта на английском языке.

Изложение основного материала статьи. Далее следует проанализировать опыт отечественных и зарубежных специалистов по обучению иностранному языку через кооперацию и взаимодействие. В качестве формы совместного обучения в учебной среде наставничество всегда являлось непосредственной составляющей учебного процесса. Данный педагогический подход предполагает, что активное взаимодействие учащихся между собой для достижения образовательных целей способствует лучшей адаптации обучающихся к профессиональной среде и совершенствованию их способностей [12]. Следует отметить, что технология тьюторинга, активно развивающаяся за рубежом с 1980х годов, получила в настоящее время повсеместное распространение и широко применяется в высшем образовании. Например, в колледжах и университетах Австралии внедрено профессионально-интегрированное обучение, сочетающее теоретическое обучение и наставничество со стороны более старших студентов и признанных профессионалов [7]. В ходе такого обучения наставники помогают студентам младших курсов планировать учебный процесс, выявляют проблемы и сложности, обеспечивают обратную связь, создают ролевое моделирование корректных тактик поведения на рабочем месте, что положительно влияет на то, как учащиеся развивают профессиональные качества, необходимые в выбранной профессии.

Интересный опыт взаимного обучения студентов младших курсов силами старших курсов успешно реализуется при подготовке будущих журналистов через систему наставничества в британских университетах, где студенты старших курсов обучают первокурсников использованию студийного оборудования, передавая свой успешный опыт работы в телестудии. В результате такого взаимного обучения у всех участников повышается мотивация и интерес к учебе, при этом у наставников возрастают уверенность в своих силах и показатели личностного роста [8].

В российском образовательном пространстве обучение с наставником – явление относительно новое, но уже имеющее положительный опыт. Так, в ряде учебных заведений успешно внедрена методика интерактивного обучения говорению на иностранном языке с помощью наставника-ровесника в неязыковом вузе, которая позволила интегрировать коммуникативный метод в модель наставничества и повысить мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, личную ответственность и взаимопомощь [4]. В целом, отметим, что эффективность применения наставничества и тьюторинга при обучении иностранным языкам доказали и ряд других отечественных [1, 3] и зарубежных специалистов [9].

Образовательные стандарты по направлениям подготовки «Туризм» для бакалавриата (43.03.02) и для магистратуры (43.04.02) максимально учитывают актуальные и обоснованные требования по формированию универсальных и профессиональных компетенций, необходимых, по мнению работодателей, для успешной карьеры выпускников соответствующих специальностей. Что касается дисциплины «Иностранный язык» для будущих специалистов сферы туризма, то, согласно ООП, магистранты должны уметь «организовывать деятельность предприятия сферы туризма» (ПК-1), с учетом разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия (УК-5), а бакалавры должны «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах» на иностранном языке (УК-4). Преподаватели кафедры иностранных языков гуманитарных направлений учли требования стандартов, а также опыт других специалистов и разработали систему совместного обучения бакалавров и магистрантов направления «Туризм», направленного на формирование коммуникативной и цифровой компетенций через совместную деятельность в межгрупповых проектах по созданию профессионально-ориентированного цифрового контента. Данная система предполагает тесное взаимодействие не только студентов, но и преподавателей, которые распределяют магистрантов и бакалавров в рабочие группы, инструктируют о целях и задачах выполняемых заданий.

Ниже в таблице 1 представлена система совместного обучения студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык» через командную работу в групповых проектах в цифровом формате.

Таблица 1

Система профессионально-ориентированных межгрупповых проектов на английском языке бакалавров и магистрантов направления «Туризм»

Межгрупповой проект	Формируемые компетенции
Веб-проект по SWOT анализу лучших отелей мира	Коммуникативная компетенция, межкультурное взаимодействие,
Веб-проект по SWOT анализу лучших дестинаций мира	самоорганизация и саморазвитие, системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство.
Конкурс групповых цифровых историй «10 причин посетить республику Карелия»	

Далее представлено краткое описание некоторых из межгрупповых проектов. Цель Веб-проекта по SWOT анализу лучших отелей мира – ознакомление с практиками организации работы лучших отелей мира, способами визуализации и дизайна их вебсайтов, развитие критического мышления и группового сотрудничества. Виды деятельности: бакалавры под руководством магистранта осуществляют поиск и отбор в сети интернет лучших отелей мира, в совместной дискуссии выявляют их сильные и слабые стороны и создают видео ролик с критическим анализом полученных данных. На занятии студенты просматривают данные видеоролики, обсуждают их и выбирают лучшие, которые размещаются на интернет-страничке кафедры. Аналогичным образом выполняется межгрупповой проект «Веб-проект по SWOT анализу лучших направлений мира».

Проект «10 причин посетить республику Карелия» направлен на ознакомление с различными аспектами туристского дискурса на примере создания обзорных экскурсий в формате цифровых историй, посвящённых необычным памятникам и зданиям столицы Карелии, города Петрозаводска, национальным паркам и памятникам природы республики, обмен опытом разработки визуальной и содержательной составляющей видеороликов, развитие системного и критического мышления, командного взаимодействия и сотрудничества.

Виды деятельности: студенты-бакалавры объединяются в мини-группы под началом магистранта, организуют отбор и изучение релевантных текстовых, аудио и видео материалов по краеведению в сети Интернет, в совместной внутригрупповой дискуссии делятся друг с другом впечатлениями об увиденном, разрабатывая концепцию цифровой обзорной экскурсии на иностранном языке, обращая внимание на четкую структуру, логичность, информативность, наличие ясно сформулированных выводов по заявленной теме, а также нетривиальное визуальное оформление цифровой презентации. На итоговом конкурсном занятии участники рабочих групп просматривают получившиеся видеоролики, пробуя свои силы не только в качестве создателей, но и в качестве переводчиков, критически анализируют работы своих коллег и выбирают лучшие, которые размещаются на интернет-страничке кафедры.

В описанном выше экспериментальном обучении приняли участие 22 студента направления подготовки «Туризм» Петрозаводского государственного университета, из них 5 магистрантов (43.04.02) и 17 бакалавров (43.03.02). Они обучались в течение 2х семестров. При этом преподаватели данных групп взаимодействовали не только со своими студентами, но и между собой. Применялись такие исследовательские методы как наблюдение, анализ, сопоставление, интервью. По завершению совместного обучения в системе тьюторинга было проведено интервью, которое выявило, что 95,7% бакалавров и магистрантов отметили у себя существенное повышение коммуникативной компетенции в профессиональном дискурсе индустрии туризма (существенно расширился лексический состав, лучше стали понимать английскую речь, пропал страх говорения и так далее). При этом, 72,7% респондентов сказали, что у них улучшился навык системного и критического мышления, а 68,1% участников эксперимента повысили способность к командному взаимодействию. Тем не менее, 13,3 процента опрошенных бакалавров самокритично отметили у себя низкий уровень самоорганизации и таймменеджмента, что связано, вероятно, с не до конца сформированным умением расставлять приоритеты, распределять силы и время, а также быстро перерабатывать большие массивы информации.

Выводы. Представленная система обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации позволяет объединить технологии командного взаимодействия и кооперации, проектного обучения, цифровых технологий, что позволяет не только обучать бакалавров и магистрантов через создание реального цифрового информационного продукта для решения профессиональных задач, но и повысить качество их иноязычной подготовки. Проведенное исследование подтверждает, что применение подобной модели обучения, основанной на кооперации студентов разных групп, для решения задачи формирования профессиональных и универсальных компетенций, востребованных не только образовательным стандартом, но и рынком труда, не только является само по себе инновационным в высшем образовании, но и способствует формированию управленческих компетенций у студентов, соответствующих вызовам времени.

Отметим также, что современная ситуация в туристической индустрии диктует особую потребность в высококвалифицированных кадрах не только для столичных городов. Следовательно, данный опыт может быть успешно применен для подготовки специалистов индустрии гостеприимства и в не столь крупных, но не менее популярных и любимых россиянами туристических направлениях, таких, как Дальневосточный край, республики Крым и Алтай, и многих других.

Литература:

1. Владимирова, С.В. Обучение в сотрудничестве на уроках иностранного языка / С.В. Владимирова // Вестник Югорского государственного университета. – 2015. – Вып. 1 (36). – С. 121-124.
2. Глухов, Г.В. Оптимизация процесса формирования профессиональных иноязычных речевых компетентностей студентов профиля «Туристский бизнес» в экономическом вузе / Г.В. Глухов, Ю.Д. Ермакова, Л.В. Капустина // Самарский научный вестник. – 2019. – №3 (28). – С. 264-269.
3. Красильникова, Н.А. Взаимообучение и самообразование как средства реализации требований новых ФГОС в процессе изучения языка / Н.А. Красильникова, Д.С. Упорова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 129-138.
4. Макарова, Е.А. Обучение говорению на иностранном языке с наставником-ровесником / Е.А. Макарова // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. – № 3. – С. 551-568.
5. Свежий взгляд: правительство поменяло ориентиры в развитии туризма. Национальные проекты России: сайт. – 2022. – URL: <https://xn--80aarpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/news/svezhiy-vzglyad-pravitelstvo-pomenyalo-orientiry-v-razvitiiturizma> (дата обращения 13.06.2022).
6. Стратегия развития туризма в России до 2035 года. Портал правительства России: сайт. – 2019. – URL: <http://government.ru/docs/37906/> (дата обращения 13.06.2022).
7. Stirling, A. A Practical Guide for Work-integrated Learning / A. Stirling, G. Kerr, J. Banwell, E. MacPherson, A. Heron. – Ontario: Queen's Printer for Ontario, 2016. – 192 с. – URL: https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/HEQCO_WIL_Guide_ENG_ACC.pdf (дата обращения 26.05.2022).
8. Arrand, K. Peer Tutoring / K. Arrand // Journal Of Pedagogic Development. – 2014. – Volume 4. – Issue 1. – URL: <https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-1/peer-tutoring> (дата обращения: 15.05.2022).
9. Baek, J. Using an instant messenger to learn a foreign language in a peer-tutoring environment / J. Baek, Y. Yoo, K. Lee, B. Jung, Y. Baek // Turkish Online Journal of Educational Technology. – 2017. – Vol. 16. – no. 2. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137819> (дата обращения: 06.05.2022).
10. Ghani, U. Knowledge hiding in higher education: role of interactional justice and professional commitment / U. Ghani, J.M. Spector, N.-S. Chen, L. Lin, D. Ding, M. Usman // High Education. – 2020. – Volume 79. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00412-5> (дата обращения: 15.05.2022).
11. Lin, M. To empower or not to empower? Multi-level effects of empowering leadership on knowledge hiding / M. Lin, X. Zhang, B.C.S. Ng, L. Zhong // International Journal of Hospitality Management. – 2020. – Volume 89. – URL:

УДК 372.881.1

доктор филологических наук, доцент **Абрамова Ирина Евгеньевна**

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

старший преподаватель **Ананьина Анастасия Валерьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ОЛИМПИАД ПО ПЕРЕВОДУ

Аннотация. Преподаватели английского языка в Российской Федерации работают в сложных и весьма специфических условиях аудиторного билингвизма. Вне естественной языковой среды перед ними стоит важная задача снабдить учащихся необходимым инструментарием для повседневной, академической и профессиональной коммуникации. Для обеспечения стабильных результатов обучения в таких условиях требуется формирование устойчивой мотивации к предмету. Несмотря на ключевую роль внутренней мотивации, внешние мотивирующие факторы также имеют важное значение. В этом отношении хорошо зарекомендовали себя соревновательные учебные технологии, которые подразумевают проведение конкурсов, олимпиад, викторин и других аналогичных мероприятий в рамках учебного процесса. Цель данной статьи – описать практический опыт по организации системы переводческих олимпиад среди разновозрастных молодежных групп Республики Карелия с разным уровнем иноязычной подготовки для повышения мотивации к изучению английского языка. Описывается пятилетний опыт проведения олимпиад по переводу и редактированию машинного перевода среди студентов в группах с углубленным и неуглубленным изучением иностранного языка, а также среди школьников различных регионов Республики Карелия. Приводятся результаты итоговых анкетирований среди участников и педагогов соответствующих учебных заведений. Отмечается, что большинство респондентов положительно оценили влияние таких олимпиад как стимулирующего фактора. Делается вывод о целесообразности проведения предложенных мероприятий для формирования положительного отношения к иностранному языку и повышения учебной мотивации.

Ключевые слова: переводческая олимпиада, мотивация, машинный перевод, студенты гуманитарного профиля, иностранный язык в школе.

Annotation. Teachers of English in the Russian Federation work in a complex and challenging classroom bilingual environment. Outside the natural language environment, they face the important task of equipping students with the necessary tools for everyday, academic, and professional communication. Sustainable learning outcomes in such an environment require the development of sustainable motivation to learn a foreign language. Although intrinsic motivation is key, external motivational factors are also important. Competitive learning technologies, which involve competitions, olympiads, quizzes, and other similar activities as part of the learning process, are well established in this respect. The aim of this paper is to describe the practical experience of organizing a system of translation competitions among youth groups of different ages in the Republic of Karelia with different level of foreign language skills in order to enhance their motivation for learning English. The article describes the five-year experience of holding such competitions among the students of Petrozavodsk State University with advanced and non-advanced English language programs, as well as among schoolchildren of the various regions of the Republic of Karelia. The authors elaborate upon the system of competitions, their main rules, and requirements for the participants. The results of the final surveys with the students who took part in the competitions and the participating institutions' representatives are also given. The majority of the respondents spoke positively of the impact of such competitions as a stimulating factor. The conclusion is made that the described activities are highly likely to form a positive attitude to learning English and increase students' motivation.

Key words: translation competition, motivation, machine-assisted translation, students of humanities, foreign language at school.

Введение. Сужение сферы применения английского языка и снижение мотивации к его изучению является актуальной проблемой в условиях новой экономической и геополитической реальности, даже в таких приграничных регионах, как Республика Карелия, которая имеет давний опыт трансграничного сотрудничества. Статистика по результатам единых государственных экзаменов показывает, что в 2021 году Карелии только 418 школьников выбрали английский язык для сдачи ЕГЭ, и этот предмет вошел в тройку наиболее непопулярных вместе с географией и литературой [11]. Можно предположить, что у многих учащихся не возникает потребности знать этот язык, поскольку он изучается вне естественной языковой среды, а перспективы его практического применения не очень ясны, что существенно снижает желание затрачивать большие усилия на овладение навыками иноязычной коммуникации. Кроме того, все чаще звучит мнение о том, что распространение цифровых технологий, например, сервисов и приложений для машинного перевода, приводит к тому, что учащиеся теряют интерес к овладению иностранным языком [2].

Английский язык входит в перечень обязательных предметов всех вузовских учебных программ. Однако опыт такого регионального вуза, как Петрозаводский государственный университет (ПетрГУ), показывает, что большая часть абитуриентов, поступающих на лингвистические направления, имеют низкий уровень языковой подготовки. По результатам входного стандартизированного тестирования на протяжении последних пяти лет примерно одна треть первокурсников гуманитарного (лингвистического) профиля в ПетрГУ имеет входной уровень В1 и В2 по шкале Общеввропейских компетенций владения иностранным языком, тогда как результаты подавляющего большинства первокурсников соответствуют уровню А1 или А2. Это происходит в том числе из-за того, что многие абитуриенты приезжают из отдаленных районов Республики Карелия, где существуют трудности с обучением школьников иностранному языку, и выбирают такие специальности, которые не требуют сдачи ЕГЭ по английскому языку. Достаточно высокий интерес к изучению английского языка сохраняется в основном у тех студентов, которые рассматривают его в качестве одного из инструментов своей будущей профессии.

Следовательно, перед преподавателями региональных вузов стоят две основные задачи: поддержать мотивацию и сформировать конкурентоспособные иноязычные компетенции у тех студентов, которые занимаются иностранным языком углубленно, и дополнительно замотивировать тех, кто изучает английский язык в очень ограниченном режиме (иногда на

протяжении всего лишь одного учебного года). Кроме того, важно развивать сотрудничество со школами для подготовки будущих абитуриентов для нелингвистических направлений. Все это требует поиска и внедрения новых подходов и форматов учебной деятельности, и одним из перспективных направлений в этом отношении представляется использование соревновательных методик. Цель данной статьи заключается в описании пятилетнего практического опыта проведения олимпиад по письменному и устному переводу и переводческому редактированию среди студентов и школьников Республики Карелия с разным уровнем иноязычной подготовки с целью повышения их мотивации к изучению английского языка.

Изложение основного материала статьи. Проблема повышения мотивации учащихся давно изучается отечественными и зарубежными специалистами [4, 5, 10, 13]. По мнению экспертов, учебная мотивация имеет иерархическую организацию, в которой ключевую роль играют внутренние мотивы, связанные с осознанием личной значимости процесса и результата обучения, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью занять определенную позицию в системе общественных отношений [9]. В последнее десятилетие ученые уделяют все больше внимания внешним (социальным) мотивационным факторам – т.е. влиянию окружения и учебной среды на процесс и результаты обучения [12]. В связи с этим возрастает интерес к подходам, методам и средствам обучения, которые обеспечат формирование конкурентной учебной среды, которая позволит учащимся выйти за рамки аудитории, сравнить свои учебные достижения с результатами своих сверстников, развить стрессоустойчивость и в конечном итоге повысить свою мотивацию к обучению. Современные исследователи в области образования также отдельно отмечают, что такая среда помогает подготовить будущих выпускников к реальной профессиональной деятельности, которая практически всегда подразумевает наличие соревновательных отношений [8].

В процессе иноязычной подготовки большим дидактическим потенциалом обладает проведение переводческих конкурсов, поскольку профессиональная переводческая среда является высоко конкурентной, а условия учебных конкурсов во многом совпадают с реальными условиями работы переводчиков: жесткие сроки, высокая скорость работы, конкретные задачи и большая степень самостоятельности решения этих задач. Теоретико-методологическую основу для разработки и внедрения технологии системной организации переводческих олимпиад для учащихся нелингвистических направлений подготовки составили трансформационная теория (модель) перевода [7], концепция прагматической нормы перевода [6] и контекстный подход к обучению иностранному языку студентов неязыковых вузов [1]. Следует отметить, что в научной литературе учебные олимпиады традиционно рассматриваются как средство активизации творческого потенциала личности и формат работы с особо одаренными учащимися [3]. Новаторский подход специалистов кафедры иностранных языков гуманитарных направлений (КИЯГН) ПетрГУ заключается в том, что они предлагают использовать олимпиады в качестве массовой педагогической технологии, способствующей повышению мотивации к обучению. Преподавателями КИЯГН была разработана система переводческих олимпиад для учащихся трех категорий: школьники средних и старших классов, студенты с углубленным изучением дисциплины «Иностранный язык» и студенты направлений, для которых предусмотрено небольшое количество аудиторных часов на изучение этой дисциплины. Цель данной технологии заключалась в повышении интереса и мотивации обучающихся к овладению иностранным языком и достигалась в первую очередь посредством следующих задач:

- Популяризация англо-русского письменного и устного перевода как творческого процесса, направленного на передачу не формы, а смысла, а также эмоционального и прагматического воздействия исходного текста на читателя.
- Привлечение внимания учащихся к значимости прагматической адаптации (редактирования) перевода, обеспечивающей максимальную коммуникативную равноценность оригинала и перевода.
- Демонстрация преимущества человека над искусственным интеллектом в области перевода и популяризация применения достижений искусственного интеллекта для решения практических задач в будущей профессиональной сфере.

В обобщенном виде система конкурсных мероприятий представлена в Таблице 1 ниже.

Название олимпиады	Целевая аудитория	География учебных заведений
Мероприятия для обучающихся с углубленным изучением дисциплины «Иностранный язык»		
Олимпиада по письменному переводу текстов повышенной сложности для студентов направления «Международные отношения»	Студенты 1-4 курсов бакалавриата и магистранты 1-2 курсов	Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск, Республика Карелия)
Олимпиада по устному переводу видеовыступлений политиков с английского на русский язык для студентов направления «Международные отношения»	Студенты 3-4 курсов бакалавриата	Петрозаводский государственный университет
Мероприятия для обучающихся из общих групп с небольшим количеством аудиторных часов на изучение «Иностранный язык»		
Олимпиада для школьников по редактированию машинного перевода с английского на русский язык	Школьники средних и старших классов	Школы г. Петрозаводска и районов Республики Карелия (Калевальский, Муезерский, Прионежский, Сортавальский, Сегежский)
Внутривузовская олимпиада для студентов-нелингвистов по редактированию машинного перевода с английского языка на русский	Студенты нелингвистических специальностей различных институтов ПетрГУ (1-4 курсы бакалавриата)	Петрозаводский государственный университет
Межрегиональная олимпиада (с международным участием) для студентов-нелингвистов по редактированию машинного перевода с английского языка на русский	Студенты нелингвистических специальностей вузов-партнеров из регионов РФ и Казахстана (1-4 курсы бакалавриата)	Города Петрозаводск, Иваново, Екатеринбург, Нур-Султан

За пять лет проведения переводческих олимпиад на базе ПетрГУ (2017-2022 гг.) в них приняли участие в общей сложности около 1000 студентов бакалавриата и магистратуры, а также около 200 школьников. Принцип отбора участников зависел от формата мероприятия. В профессионально ориентированных олимпиадах для групп с углубленным изучением

иностранного языка участвовали студенты-международники, в учебные планы которых входят курсы письменного и устного перевода. В этом случае между собой соревновались учащиеся отдельных групп, имеющие примерно одинаковый уровень сформированности переводческих навыков. К участию в междисциплинарных олимпиадах приглашались студенты различных гуманитарных (нелингвистических) направлений подготовки и школьники, желающие попробовать свои силы в редактировании текста, переведенного на русский язык с помощью одного из онлайн-сервисов машинного перевода (Google Translate или DeepL).

Основными критериям оценивания олимпиадных работ являлись соблюдение сроков конкурса, четкое выполнение поставленных заданий и качество выполненного перевода – т.е. его полнота и адекватность, которую можно определить как коммуникативно-прагматическое соответствие перевода исходному тексту. На практике такой подход реализовался путем выявления и подсчета общего количества переводческих ошибок разного типа. Для обеспечения максимальной объективности экспертного оценивания использовался метод перекрестной проверки (проверка одних и тех же конкурсных работ несколькими преподавателями) или слепой метод (проверка работ, обозначенных кодами, чтобы члены жюри не знали, чьи именно переводы они проверяют).

Этап подведения итогов и рефлексии включал в себя проведение итогового анкетирования среди самих участников олимпиад, а также преподавателей вузов и представителей школ, которые принимали участие в этих мероприятиях. Респондентам предлагалось в форме свободных высказываний оценить эффективность переводческих олимпиад с точки зрения повышения мотивации к изучению иностранного языка. Обработка и обобщение экспертных оценок позволили сделать вывод о том, что проведение олимпиад по переводу и редактированию машинного перевода помогает достичь следующих учебных целей: 1) познакомить студентов с разнообразием профессиональных задач, связанных с использованием иностранного языка, и, как следствие, показать всю степень ответственности и социальной значимости иноязычной коммуникации; 2) отвлечь учащихся от достаточно тяжелой рутинной работы по развитию и совершенствованию иноязычных коммуникативных навыков и дать им возможность проявить свои творческие способности в переводческой и редакторской деятельности; 3) выявить учащихся с нестандартными переводческими стратегиями и приемами, чтобы скорректировать процесс обучения и в большей степени ориентировать его на личностные особенности и предпочтения учащихся. Представители школ отдельно отметили, что участие в подобных олимпиадах на базе вуза мотивирует школьников серьезнее относиться к предмету «Иностранный язык» и прилагать больше усилий для его изучения, что облегчает работу учителей. Кроме того, такие конкурсы помогают будущим абитуриентам вузов более полно реализовать свои способности и возможности, а также лучше понять, куда им двигаться дальше. По мнению учителей, конкурентная среда стимулирует учащихся к углубленному изучению и использованию иностранного языка за пределами класса, а также является дополнительным мотивирующим фактором для самих педагогов. Все представители школ и вузов-партнеров ПетрГУ выразили готовность к дальнейшему участию в подобных переводческих олимпиадах.

Сами участники положительно оценили влияние олимпиад на свое отношение к переводу и иностранному языку в целом. По их мнению, редактирование машинного перевода, в частности, помогает осознать многие возможности и преимущества искусственного интеллекта и новых языковых технологий: доступность, скорость перевода, максимальная производительность, неограниченный объем памяти, отсутствие усталости и т.д. При этом подавляющее большинство учащихся выразило мнение, что цифровые технологии не смогут полностью заменить человека в сфере межкультурной коммуникации и в более узких профессиональных сферах, где требуется знание не только рабочих вопросов, стандартов, требований, но и тонкостей языка, культурной среды, норм и традиций общения. В качестве преимуществ, которые дает знание иностранного языка, респонденты указали расширение круга общения, доступ к большему количеству различных источников информации, новые возможности для саморазвития и самореализации, более эффективное выполнение учебных, а в будущем – и профессиональных задач. Кроме того, многие студенты отметили, что переводческая деятельность позволяет осознать потребность в своем родном языке и мотивирует повышать его уровень.

Выводы. В настоящее время знание иностранного языка требуется студентам вузов для ознакомления с теоретическими знаниями и практическим опытом зарубежных специалистов в выбранной профессиональной области, а также для создания академических докладов и презентаций, подготовки к семинарам, написания курсовых работ и публикации результатов собственных научных исследований. Использование современных технологий машинного перевода расширяет возможности использования иностранным языком (в первую очередь для студентов с невысоким уровнем иноязычной подготовки), но при этом значительно снижает мотивацию к изучению иностранного языка. Предложенная система организации переводческих олимпиад позволяет эффективно реализовать дидактический потенциал соревновательного подхода к обучению иностранному языку в рамках нелингвистических направлений вузовской подготовки. Это обеспечивается за счет решения творческих задач, приближенных к реальным условиям применения иностранного языка для межкультурной коммуникации (в том числе профессиональной). Привлечение студентов и школьников к участию в подобных мероприятиях позволяет компенсировать негативное влияние искусственной билингвальной среды, выйти за пределы учебной аудитории, установить взаимодействие между школой и вузом с целью подготовки будущих абитуриентов, расширить взгляды учащихся на потребность в иностранном языке, а также повысить мотивацию к его изучению за счет создания здоровой учебной конкуренции.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39-46.
2. Готлиб, Д.Л. Проблема снижения мотивации при овладении иностранным языком школьниками и пути ее решения / Д.Л. Готлиб // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/76PDMN218.pdf> (дата обращения: 20.06.2022).
3. Гревцева, Г.Я. Педагогическая олимпиада как средство развития творческого потенциала личности / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 33-39.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 512 с.
6. Комиссаров, В.Н. Лингвистика перевода / В.Н. Комиссаров. – Москва: ЛКИ, 2017. – 176 с.
7. Найда, Ю.А. К науке переводить / Ю.А. Найда // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – Москва, 1978. – С. 99-114.
8. Attle, S. Cooperative learning in a competitive environment: classroom applications / S. Attle, B. Baker // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. – 2007. – № 19(1). – P. 77-83.
9. Cook, D.A. Motivation to learn: an overview of contemporary theories / D.A. Cook, A.R. Artino // Medical Education. – 2016. – № 50(10). – P. 997-1014.

10. Eccles, J.S. Motivational beliefs, values, and goals / J.S. Eccles, A. Wigfield // *Annual Review of Psychology*. – 2002. – № 53. – P. 109-32.
11. ege.karelia.ru: сайт. – 2022. – URL: <https://ege.karelia.ru/Stats.aspx> (дата обращения: 20.06.2022).
12. Molloy, L.E. Peer influences on academic motivation: exploring multiple methods of assessing youths' most "influential" peer relationships / L.E. Molloy, S.D. Gest, K.L. Rulison // *The Journal of Early Adolescence*. – 2011. – № 31(1). – P. 13-40.
13. Zimmerman, B.J. Self-efficacy: an essential motive to learn / B.J. Zimmerman // *Contemporary Educational Psychology*. – 2000. – № 25. – P. 82-91.

Педагогика

УДК 372.881.1

доктор филологических наук, доцент Абрамова Ирина Евгеньевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Шишмолина Елена Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫХ НАВЫКОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов магистратуры, а именно их презентационных навыков и академической грамотности. Целью статьи является описание разработанной в Петрозаводском государственном университете методики обучения магистрантов. В статье обосновывается важность презентационных навыков и академической грамотности в соответствии с нормами англоязычного академического дискурса для выпускников второй ступени обучения. Указывается на проблему притока молодых кадров, существующую в российской науке, и необходимость увеличения отечественных публикаций на английском языке с целью распространения передового научного опыта. Отмечается актуальность подготовки в условиях новой геополитической реальности будущих ученых, способных проводить исследования мирового уровня, писать качественные статьи на английском языке (как общепризнанном языке мировой науки) о полученных результатах и выступать с докладами на международных офлайн и онлайн конференциях.

В качестве методологической основы организации обучения иностранному языку в вузе предлагается использовать технологию предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Практическая значимость проведенного исследования заключается в описании комплексного подхода к обучению магистрантов гуманитарного профиля основам риторики и способности делать качественные научные доклады по результатам своих исследований, отвечающих современным требованиям мировой науки. Работа студентов над докладами в рамках данного подхода предусматривает несколько этапов, содержание которых, задачи публичных выступлений и критерии оценивания представлены в статье. Самостоятельная работа студентов выражается в рекомендованных англоязычных ресурсах по подготовке к научному докладу, изучение которых способствует повышению качества выступлений магистрантов и формированию у них академической грамотности.

На основании данных, полученных в ходе пятилетней апробации данного подхода к обучению магистрантов гуманитарных направлений подготовки, авторы делают вывод эффективности использования технологии CLIL, способствующей формированию у студентов презентационных навыков в соответствии с нормами англоязычного научного дискурса. Дается рекомендация по использованию предложенного подхода при организации образовательного процесса по иностранному языку студентов технических и естественнонаучных направлений.

Ключевые слова: презентационные навыки, иноязычное обучение магистрантов, академическая грамотность, англоязычный научный дискурс, предметно-языковое интегрированное обучение.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of foreign communicative competence, namely master students' presentation skills and academic literacy. The aim of the article is to describe the methodology developed in Petrozavodsk State University for teaching undergraduates. The article substantiates the importance of presentation skills and academic literacy in accordance with the norms of English-language academic discourse for the graduates of the second level of study. The article points out the problem of the inflow of young personnel in Russian science and the need to increase publications and oral presentations in English in order to disseminate the best scientific practices. The relevance of training in the new geopolitical reality of future scientists capable of conducting world-class research, and making presentations at international offline and online conferences is noted. The methodological basis for the organization of foreign language teaching in higher education universities is proposed to use the technology of subject-linguistic integrated learning (CLIL). The practical significance of this research lies in the description of a comprehensive approach to teaching undergraduates in the humanities the basics of rhetoric and the ability to make high-quality scientific reports on the results of their research that meet the modern requirements of world science. Students' work on the reports within the framework of this approach includes several stages, the content of which, the tasks of public presentations and evaluation criteria are presented in the article. Students' independent work is expressed in the recommended English-language resources on the preparation of the scientific report, the study of which contributes to the improvement of the quality of presentations of undergraduates and the formation of their academic literacy. Based on the data obtained during the five-year testing of this approach to teaching undergraduates in the humanities, the authors conclude that the use of CLIL technology contributes to the formation of students' presentation skills in accordance with the norms of English-language scientific discourse. The recommendation on the use of the proposed approach in the educational process in a foreign language for students of technical and natural sciences is given.

Key words: presentation skills, undergraduate foreign language instruction, academic literacy, English-language scientific discourse, subject-language integrated learning.

Введение. Современный английский язык продолжает оставаться самым распространенным языком мировой науки и технологий. Благодаря роли английского языка как языка глобального международного общения стала возможной академическая мобильность преподавателей и студентов, а также такие явления, как «утечка мозгов» и «языковой империализм» [4]. Однако новая реальность требует от российской системы высшего образования искать способы ответа на новые вызовы. Выход вузов РФ из Болонской системы, введение моратория на показатели наличия публикаций в журналах Scopus и WoS при оценке результативности деятельности российских ученых способствовали постановке новых задач по формированию собственной системы вузовского образования, отвечающей национальным интересам страны [2], и по созданию Национальной системы оценки результативности научных исследований и разработок [1]. Безусловно, эти две

задачи взаимосвязаны и могут быть решены только комплексно. В этой связи подготовка будущих ученых, способных проводить исследования мирового уровня, писать качественные статьи на английском языке (как общепризнанном языке мировой науки) о полученных результатах и выступать с докладами на международных офлайн и онлайн конференциях, приобретает еще большую актуальность. Цель статьи – описать практический опыт по формированию презентационных навыков в англоязычном научном дискурсе и академической грамотности у магистрантов гуманитарных направлений подготовки.

Изложение основного материала статьи. Одним из способов решить поставленную задачу может стать иноязычное обучение на основе использования сочетания технологий CLIL и ИКТ. Применение ИКТ в обучении иностранному языку достаточно подробно описано в научной литературе по лингводидактике, поэтому в рамках данной статьи остановимся более подробно на возможностях CLIL (Content and Language Integrated Learning). Данная технология предполагает предметно-языковое интегрированное обучение, основанное на использовании иностранного языка как инструмента при изучении профильных предметов [3]. Такой подход позволяет расширить область применения студентами иностранного языка в жизни, создать реальные ситуации, имитирующие условия профессиональной среды ученых, для развития их презентационных навыков в передаче своих научных результатов.

Согласно образовательным стандартам в магистратурах гуманитарного профиля, большое внимание уделяется формированию коммуникативной компетенции в англоязычном академическом дискурсе. Так, направление подготовки магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование предусматривает формирование не только способности проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований (ОПК-8), но и способности применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия (УК-4). Универсальная коммуникативная компетенция УК-4 формируется также и на направлениях подготовки магистратуры 43.04.02 Туризм, 46.04.01 История, 39.04.02 Социальная работа и др. В связи с тем, что значимую часть коммуникативной компетенции в англоязычном научном дискурсе играют презентационные навыки, специалисты кафедры иностранных языков (ИЯГН) Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) разработали комплексный подход к обучению магистрантов гуманитарного профиля основам риторики и способности делать качественные научные доклады по результатам своих исследований, отвечающих современным требованиям мировой науки. Выступление с докладом на иностранном языке можно определить как устное выступление перед, как правило, незнакомой аудиторией с относительно развернутым высказыванием на определенную тему. Такое выступление является подлинно коммуникативным упражнением, которое обычно используется в условиях вузовского профессионально-направленного обучения иностранному языку. В рамках подготовки к публичным выступлениям всех магистрантов гуманитарных направлений ПетрГУ обучают основам английской фонетики, а также азам риторики и ораторского искусства. Данному аспекту уделяется повышенное внимание, так как для современного гуманитария умение убедительно говорить на английском языке, правильно подавать себя и работать с аудиторией слушателей является конкурентным преимуществом.

На начальном этапе обучения магистрантов информируют, что в англоязычном академическом и деловом дискурсах используются разные типы презентаций, различающиеся по целям и задачам. Наиболее распространены следующие типы: 1) информативная презентация, цель которой предельно понятно донести информацию, применяя логическую, временную, географическую или причинно-следственную структуру изложения материала; 2) учебная презентация, цель которой обучить чему-то, помочь сформировать новые навыки и умения; 3) побуждающая или эмоциональная презентация, цель которой заставить аудиторию задуматься о проблеме или ситуации, вовлечь людей в эмоциональное сопереживание; 4) убеждающая презентация, цель которой убедить аудиторию принять ваше предложение или способ решения той или иной проблемы; 5) научная презентация, цель которой представить результаты своего исследования, доказав их валидность и значимость для решения той или иной научной проблемы. Ниже в таблице 1 представлены основные этапы работы над докладами, задачи публичных выступлений и критерии оценивания.

Таблица 1

Подготовка академического доклада на английском языке

Этапы подготовки научного доклада	Содержание этапа	Универсальные задачи выступающего с докладом
Разработка концепции доклада	Рационально спланировать свою работу над англоязычной презентацией результатов своего исследования	Информировать, мотивировать, вдохновлять (в информационной презентации)
Структурирование будущей презентации	Написать четко структурированный текст выступления, понятный не только носителям языка, но и национально-английским билингвам из разных стран	Убеждать, обосновывать, доказывать (в аналитической и научной презентации)
Стекста и слайдов	С помощью слайдов и других визуальных средств успешно визуализировать основные положения доклада	Мотивировать аудиторию к проявлению положительной реакции, интереса
Репетиция устного выступления с научным докладом	Подготовить и осуществить эффективное устное выступление на неродном языке, донеся до аудитории именно то, что было запланировано с учетом требований к англоязычному научному	Логично, четко и понятно излагать свои идеи и мысли (в любом типе устного доклада)
Критерии оценивания научного доклада	Степень реализации информационного либо исследовательского компонента; аналитический компонент; лингвистический компонент; коммуникативный компонент; структура доклада; навыки ораторского искусства; текстовое и аудиовизуальное сопровождение	

При подготовке своего доклада магистранты ПетрГУ учитывают основные требования к англоязычным научным презентациям, отвечая на нижеследующие вопросы.

1. Какой проблеме посвящено Ваше исследование, что отражено в презентации?
2. В чем заключается основное положение доклада?
3. Определить сильные и слабые стороны проделанного исследования.

4. Уточнить, с какими исследованиями других ученых коррелируют полученные Вами результаты либо противоречат им.
5. В чем заключается Ваш личный вклад в исследуемую проблему?
6. На какие исследовательские вопросы отвечает Ваше исследование? Какие из них Вы предполагаете отразить в докладе? Почему ответы на эти вопросы важны для Вашей отрасли знаний?
7. Какие методы научного поиска помогли Вам найти ответы на поставленные вопросы?
8. Четко, ясно и предельно понятно представьте полученные результаты. Что они означают для решения научной проблемы и для научной отрасли в целом?
9. Какие новые вопросы ставит Ваше исследование? На какие вопросы так и не удалось найти ответы и почему?
10. Сделайте четкий и понятный вывод по результатам Вашего исследования, обозначьте спорные моменты и опишите перспективы дальнейшего исследования.

Ниже в таблице 2 представлены англоязычные ресурсы по подготовке к научному докладу, которые магистрантам рекомендованы для самостоятельного изучения.

Таблица 2

Рекомендуемые ресурсы сети Интернет для тренировки презентационных навыков

Ресурсы для аудирования научных докладов	Ресурсы по структуре доклада	Ресурсы по подготовке выступления
Three Minute Thesis by Joseph Donohue (1st place) https://www.youtube.com/watch?v=qp5ILSdAd3I	Structuring a Presentation https://www.youtube.com/watch?v=EkLBGQjmvJozlxD1jXn44 English Phrases for Presentation https://www.youtube.com/watch?v=9kuZp3fhkdU	Giving a Scientific Presentation - Hints and Tips https://www.youtube.com/watch?v=gF3FWu56dc8 How to make scientific presentation https://www.youtube.com/watch?v=5967G17d6j8
2016 University of Waterloo 3MT First Prize Winner: Gah-Jone Won https://www.youtube.com/watch?v=XrflFPDbD98	Great Openings and Closings https://www.youtube.com/watch?v=NyE1Kz0e--0	Rethinking Scientific Presentations: Slide Design and Delivery https://www.ibiology.org/professional-development/power-point-slide-design/Presentations-in-English-How-to-Give-a-Presentation-in-Business-English
Three Minute Thesis 2017 Winner https://www.youtube.com/watch?v=dexCh39jEg4 Three Minute Thesis Competition 2018 Winner – Willemijn Doedens https://www.youtube.com/watch?v=7YesMSG9izE	How to improve skills & confidence https://www.youtube.com/watch?v=Q5WT2vweFRY	Presentations in English: How to Give a Presentation in Business English https://www.youtube.com/watch?v=f

Все магистранты, обучающиеся английскому языку на кафедре ИЯГН, сдают экзамен в формате междисциплинарной конференции, что позволяет оценить степень подготовки учащегося к англоязычному научному общению. В своем докладе студент информирует аудиторию и экзаменаторов о предварительных либо финальных результатах проведенного исследования. Учащиеся обязаны продемонстрировать владение структурой презентации. Большое внимание уделяется сформированности навыков публичных выступлений (жесты, визуальный контакт с аудиторией, темп речи, отсутствие неоправданных пауз и т. д.). В качестве допуска к экзамену используется индивидуальное портфолио, включающее, кроме прочего, аннотацию доклада, скрипт полного текста выступления, его транскрипцию и интонирование.

Подобный формат проведения экзамена позволяет тренировать у студентов-нелингвистов такие эффективные коммуникативные тактики, как: 1) качественная подборка материала (т.е. говорить только о том, что можно доказать); 2) соблюдение норм количественных характеристик информации (т.е. не больше и не меньше, чем нужно для понятного изложения темы); 3) соответствие материала заявленной теме; 4) выбор корректной манеры подачи материала. Кроме того, студенты учатся выбирать средства воздействия на слушателей с помощью информации; грамотно структурировать текст разной степени сложности; погружаться в тему, визуально представлять выбранную тему с использованием цифровых ресурсов, раскрывать свой исследовательский и творческий потенциал.

Выводы. Апробация данной технологии осуществлялась в течение пяти лет с участием 150 магистрантов гуманитарного профиля. В ходе регулярного самооценки студенты отмечали развитие у них коммуникативной компетенции (в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия), чему способствовали задания на оценивание проектов, постановку вопросов другим студентам, ответы на вопросы одногруппников. Более половины участников (52,8%) до начала обучения заявляли о существовании страха говорения перед публикой на английском языке, однако данный страх устранился достаточно быстро в процессе создания видеороликов на английском языке по анализу научных статей, о чем свидетельствовали результаты опроса по окончании обучения. Также 92,5% студентов подчеркнули, что данный модуль улучшил навыки в академическом общении, научной дискуссии и создании научных сообщений в соответствии с требованиями англоязычного академического дискурса, прежде всего в части структуры и визуализации. Кроме того, многие обучающиеся (73,4%) заявили о появлении большого интереса и желания к дальнейшему изучению языка и его применению в жизни.

Таким образом, использование технологии CLIL оказалась эффективной при обучении магистрантов гуманитарных направлений подготовки, способствуя формированию у них академической грамотности и презентационных навыков в англоязычном научном дискурсе. Данная технология может быть использована также при организации образовательного процесса по иностранному языку студентов технических и естественнонаучных направлений.

Литература:

1. Введен мораторий на показатели наличия публикаций, индексируемых в международных базах данных // Министерство науки и высшего образования РФ. – [сайт], 2022. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=48669 (дата обращения 24. 06. 2022)

2. Минобрнауки заявило о планах отказаться от Болонской системы // РБК – [сайт], 2022. – URL: <https://www.rbc.ru/society/24/05/2022/628d070a9a79476c3892ec27> (дата обращения 24. 06. 2022)

3. Почему CLIL? // Гёте-Институт. – [сайт], 2022 – URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/mag/21558433.html> (дата обращения 24. 06. 2022)

4. Прошина, З.Г. Контактная вариантиология английского языка (World Englishes Paradigm): Проблемы теории: учебное пособие / З.Г. Прошина – Москва: Флинта, 2017. – 208 с.

Педагогика

УДК 37.013.2: 005.963.2

старший преподаватель кафедры общей педагогики и образовательных технологий Агафонова Валентина Мехридиновна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

НАСТАВНИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье определена актуальность внедрения наставнической практики в структуру подготовки будущих педагогов, ее важность и необходимость для профессионального становления будущих педагогов; раскрыто содержание научных дефиниций «наставничество», «наставническая практика»; рассмотрены цель, объект, предмет, задачи и принципы реализации наставнической практики. В статье делается вывод о том, что наставническая практика имеет огромные возможности для профессионально-педагогической поддержки будущих педагогов, если работа будет организована совместно с работодателями. Использование наставнической практики позволяет будущим педагогам быстро адаптироваться к работе, приобрести уверенности в собственных силах, убедиться в верности профессионального выбора, научиться плодотворно взаимодействовать со всеми участниками педагогического процесса.

Ключевые слова: «наставничество», «наставник», «наставляемый», «наставническая практика», «будущие педагоги».

Annotation. The article defines the relevance of the introduction of mentoring practice in the structure of the training of future teachers, its importance and necessity for the professional development of future teachers; reveals the content of scientific definitions «mentoring», «mentoring practice»; considers the purpose, object, subject, tasks and principles of the implementation of mentoring practice. The article concludes that mentoring practice has great opportunities for professional and pedagogical support of future teachers, if the work is organized jointly with employers. The use of mentoring practice allows future teachers to quickly adapt to work, gain confidence in their own abilities, make sure of the correctness of the professional choice, learn to interact fruitfully with all participants in the pedagogical process.

Key words: «mentoring», «mentor», «mentored», «mentoring practice», «future teachers».

Введение. На нынешнем этапе развития образования в России происходят определённые изменения, вызванные изменившимися социокультурными реалиями, выхода России из Болонского соглашения и др.

Всё это детерминирует необходимость очередной перестройки системы образования, смещения акцентов, реализацию новых образовательных технологий, а так же возвращение к технологиям и подходам прошлых лет, которые положительно себя зарекомендовали себя и иногда были незаслуженно забыты.

Эффективной стратегией, которая отвечает современным тенденциям и будет способствовать решению поставленных перед системой образования задач – это применение в образовательной практике наставничества, в рамках которого осуществляется комплексная поддержка учащихся различных возрастных групп и ступеней образования [1-3].

Изложение основного материала статьи. В условиях динамичного развития социума во многих образовательных учреждениях отмечается возрождение института наставничества, который расстраивается в качестве ресурса для решения различных задач, связанных с повышением эффективности профессионально-личностного развития педагогических кадров.

Ещё в XX веке, начинающим профессиональную деятельность специалистам помогли освоиться, постичь секреты мастерства опытные наставники в учебных заведениях, в учреждениях, на производстве. В конце 90-х – начале 2000-х годов эта практика потеряла популярность, но в настоящее время данная форма сотрудничества становится актуальной о чем свидетельствует Указ Президента РФ «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника», который планируется провести в 2023 году [7].

Анализ опыта наставничества в России демонстрирует, что многие образовательные и бизнес организации рассматривают наставничество как стратегически важный элемент системы. Первоначальной является задача развитие у обучающихся способности адекватно использовать полученные благодаря образованию знания, умения и навыки, а также способности самостоятельно формировать у себя новые метакомпетенции.

В этой связи наблюдается изменение общепринятой модели наставничества: меняется сам процесс взаимодействия, а так же круг решаемых проблем на основе наставничества в соответствии с новыми задачами, которые поставлены в рамках национального проекта «Образование» [4].

Как отмечает И.В. Круглова [2], в процессе решения задачи адаптации молодых педагогических кадров к профессиональным условиям системе наставничества принадлежит существенная роль. Данная система, по мнению автора, с которым мы солидарны, способна существенно повысить процесс профессионального становления начинающих педагогов и способствовать формированию профессиональной мотивации, основанной на стремлении к наиболее полной самореализации, а так же самосовершенствованию и саморазвитию.

Вследствие этого меняются увеличивается возможный состав участников наставнических отношений, сферы применения наставничества, сам.

Наставничество является технологией, направленной, прежде всего, на передачу личного опыта, профессиональных знаний на основе неформального общения, которое априори основано на взаимодоверии и партнерстве [1].

Наставничество имеет свою специфику.

В образовании наставник выполняет следующие функции:

- осуществляет поддержку начинающему педагогу;
- создаёт условия для повышения профессиональной мотивации;
- помогает молодому педагогу полнее раскрыть свой потенциал;
- помогает сформировать свой индивидуальный стиль взаимодействия с учащимися, коллегами, родителями учащихся;

– позволяет выявить дополнительные возможности для повышения профессиональной компетентности молодого педагога.

Наставник должен обладать следующими качествами:

- критичностью мышления;
- гибкостью мышления;
- коммуникативными способностями;
- толерантностью;
- рефлексивностью;
- эмпатией;
- эмоциональной устойчивостью.

Совокупность этих профессионально-значимых качеств создают предпосылки для осуществления наставнической деятельности. Однако, главным фактором является сформированная мотивация этой деятельностью заниматься и наличие определённых знаний.

Эти качества крайне необходимы для дальнейшей работы в роли наставника, более того – отсутствие каких-то из этих качеств может создать серьёзные барьеры в процессе реализации педагогического наставничества.

Тем самым специфические особенности наставничества определяют необходимость обучения будущих педагогов наставнической деятельностью. Одной из форм обучения наставничеству будет являться наставническая практика.

Практика в образовательном процессе является для студентов возможностью реальной пробы сил в педагогической деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [8] выделяют следующие виды практик:

- учебная;
- производственная.

В свою очередь учебная практика делится на следующие типы:

- ознакомительная практика;
- технологическая (проектно-технологическая) практика;
- научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы).

Производственная практика имеет следующие типы:

- педагогическая практика;
- технологическая (проектно-технологическая) практика;
- научно-исследовательская работа.

Также исходя из ФГОС «Организация: вправе установить дополнительный тип (типы) учебной и (или) производственной практик», в связи с этим и опираясь на новые требования общества целесообразным нам видится введение в практическую подготовку будущих педагогов такого типа практики, как «наставническая практика».

Наставническую практику мы рассматриваем как тип производственной практики, реализуемой для обучающихся педагогических профессий, направленной на формирование у студентов первоначального опыта в профессиональной деятельности учителя, создания условий для начального развития лидерских и трудовых функций.

Целью наставнической практики направлена на формирование определённых профессиональных компетенций, которые необходимы педагогу-наставнику.

Задачи наставнической практики:

1. Обеспечить условия успешной адаптации будущих педагогов к продуктивной наставнической деятельности.
2. Способствовать раскрытию профессионального потенциала будущих педагогов на основе изучения и внедрения передового педагогического опыта.
3. Подготовить педагогов к продуктивной наставнической деятельности.
4. Способствовать раскрытию необходимых качеств и способностей на основе разработанной индивидуальной образовательной / профессиональной траектории [5].

Обозначим ведущие принципы реализации наставнической практики:

- системности, который подразумевает необходимость реализации комплексной программы наставнической практики на основе согласованности всех её компонентов;
- легитимности, которая подразумевает под собой реализацию наставнической практики в соответствии с законодательством Российской Федерации;
- стратегической целостности предполагает наличие единой целостной стратегии реализации наставнической практики на единой концептуальной основе;
- аксиологичности, направленный на формирование у будущих наставников уважения, прежде всего, к государству, к личности коллег – молодых специалистов, коллег коллектива образовательного учреждения, учащихся на основе общечеловеческих ценностей.
- многоаспектности подразумевает комплекс различных аспектов профессиональной деятельности в процессе реализации наставнической практики;
- индивидуализации, который предполагает реализацию наставнической практики с учетом гендерных, национальных, возрастных, культурных, религиозных и других особенностей молодых специалистов;
- личной ответственности – подразумевает ответственность наставника в процессе передачи опыта молодым специалистам;
- равенства. Этот принцип предполагает, что наставническая практика реализуется в тесном взаимодействии с другими людьми имеющими различные национальные, религиозные культурные, гендерные, а также другие личностные особенности.

Выводы. Таким образом, наставническая практика имеет огромные возможности для профессионально-педагогической поддержки будущих педагогов, если работа будет организована совместно с работодателями на основе вышеобозначенных принципов.

В целом, использование наставнической практики позволяет будущим педагогам:

- быстро адаптироваться к работе,
- убедиться в верности профессионального выбора,
- приобрести уверенность в собственных силах,
- научиться эффективно взаимодействовать со всеми субъектами педагогического процесса.

Литература:

1. Блинов, В.И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4-18.
2. Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский // Директор школы. – 2002. – №7. – С. 16-50.
3. Круглова, И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф дисс к.п.н. / Круглова Ирина Викторовна – Москва, 2007 – 23 с.
4. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 29.06.2022).
5. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [Электронный ресурс] <http://vcht.center/wp-content/uploads/2020/02/Rasporyazhenie-Minprosveshheniya-Rossii-ot-25.12.2019-N-R-145-Ob.pdf> (дата обращения: 29.06.2022).
6. Указ Президента РФ «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» [Электронный ресурс] <https://docs.edu.gov.ru/document/26ba12611bfc19a49fd3afee9d45e0a0/> (дата обращения: 29.06.2022).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс] <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 29.06.2022).

Педагогика

УДК 378

аспирант Алексеева Екатерина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолятор);

аспирант Сушилин Михаил Владимирович

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва);

доктор педагогических наук, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой теории

и технологии социальной работы, проректор по учебной работе Ярычев Насруди Увайсович

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ СПО ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрена специфика развития личностных особенностей студентов СПО, обучающихся на творческих специальностях. Авторы показывают противоречивость развития личности студентов в этот период, которая определяется тем, что влияние подросткового возраста определяет наличие поведенческой незрелости, с другой стороны – в этот период происходит активное взросление как процесс жизненного и профессионального самоопределения юношества. Авторы пришли к выводу о том, что ведущей деятельностью, определяющей направление развития студентов современных организаций СПО, осваивающих творческие специальности, является профессиональная учеба, а центральным психическим новообразованием – развитие специальных способностей в различных видах активности, являющихся компонентами будущей профессиональной деятельности. Немалое значение при этом имеет развитие творческого потенциала обучающихся. Необходимым является проведение целенаправленной работы по его формированию.

Ключевые слова. студенты СПО. личность, развитие, преподаватели, креативность, ценностные ориентации, творческий потенциал.

Annotation. The article deals with the specifics of the development of personal characteristics of students of vocational education, studying in creative specialties. The authors show the inconsistency of the development of the personality of students during this period, which is determined by the fact that the influence of adolescence determines the presence of behavioral immaturity, on the other hand, during this period there is an active maturation as a process of life and professional self-determination of youth. The authors came to the conclusion that the leading activity that determines the direction of development of students of modern ACT organizations mastering creative specialties is professional training, and the central mental neoplasm is the development of special abilities in various types of activity that are components of future professional activity. Of considerable importance in this case is the development of the creative potential of students. It is necessary to carry out purposeful work on its formation.

Key words. students. personality, development, teachers, creativity, value orientations, creative potential.

Введение. В настоящее время большинство авторов солидарны во мнении, что духовно-нравственные ценности личности формируются, прежде всего, в юношеском возрасте. То есть, возраст учащегося учреждения системы СПО является важнейшим с точки зрения развития данной стороны личности. Соответственно, для наиболее полного раскрытия темы настоящей магистерской диссертации необходимо исследование наиболее значимых его особенностей.

Изложение основного материала статьи. Многие исследователи отмечают, что юность представляет собой определенный этап в развитии человека, переходный от детства к взрослости. При этом, однако, до сих пор нет единства среди исследователей касательно определения его хронологических границ [1-3]. При этом большинство авторов выделяет два этапа юности (Табл. 1).

Таблица 1

Этапы юности

Этап	Возраст, лет
Ранняя юность	15-17
Собственно юность	17-21 [15]

С точки зрения нашего исследования основополагающим представляется положение Л.С. Выготского, а вслед и Л.И. Божовича о том, что к началу каждого возрастного периода, следовательно, в т.ч. и юности, происходит формирование своеобразного, специфического для данного возраста, отношения между личностью и окружающей её действительностью, в первую очередь, социальной. Это отношение исследователь называл социальной ситуацией развития [2, С. 258].

Соответственно, при изучении личностных особенностей студента СПО, осваивающего творческую специальность, надо учитывать, какое отношение существует между ним и средой на определенном этапе развития человека. И.С. Кон по этому поводу отмечал, что индивид, относящийся к рассматриваемой возрастной категории «принадлежит не только к детскому, но и к взрослому миру» [4, С. 185]. Подобная неопределенность общественного положения и статуса юношества во многом объясняет особенности и противоречия, характерные для этого возрастного периода.

С одной стороны, влияние подросткового возраста определяет наличие инфантилизма, права на автономию от старших, поведенческой незрелости молодежи, с другой – наличие взросления как процесс жизненного и профессионального самоопределения юношества [3-5].

Основной направленностью личности в юношеский период является наличие особой внутренней позиции молодого человека – «обращенности в будущее» [6].

Последнее проявляется в том, что именно в период юности происходит оценивание человеком самого себя в отношении различных видов предстоящей деятельности, «примеривание» собственного «Я» к будущему, личностная рефлексия по вопросам: «Какое место я займу в этом мире? Кем я буду в нем?» [6]. Устремленность в будущее обуславливает развитие, расширение и углубление социальных связей и отношений, в которые вступает молодой человек.

Вышеуказанные процессы происходят это на фоне изменившегося на протяжении трёх последних десятилетий контекста социализации студентов организаций СПО. В соответствующий период фиксируется существенное повышение ожиданий молодежи в отношении собственного будущего. Возросшие притязания могут стимулировать осознанное стремление учащихся к конструктивной деятельности. С другой стороны, они также повышают риск разочарования [1-2]. При этом в системе приоритетов представителей современного студенчества на второй план отходит участие в общественной жизни и политике.

В этой связи не должен вызывать удивления тот факт, что поведение современных молодых людей, их социальные отношения зачастую характеризуются неустойчивостью, ситуативностью. Современная молодежь сравнительно легко подвергается манипуляциям внешнего воздействия со стороны представителей группировок антисоциальной направленности, недобросовестных политиков, деструктивных и религиозных сект.

В результате, процесс освоения молодежью духовно-нравственных ценностей подвергается существенной деформации, нарушается процесс социализации её представителей. В этой связи формирование условий, при которых этот процесс будет наиболее эффективным, является на сегодняшний день важной задачей педагогической науки.

Индивид не появляется на свет с врожденной нравственностью, сформированными представлениями о соответствующих ценностях. Последние представляют собой продукт воспитания, при этом являясь основой личности человека. Поэтому очень важно ознакомить человека с нравственными ценностями именно на этапе обучения в организации системы СПО.

Вышеизложенное свидетельствует о сложностях социализации студентов современных организаций СПО и актуализирует вопросы формирования у них системы духовно-нравственных ценностей.

Далее, в юношеском возрасте происходит формирование новых психологических образований и механизмов, которые способствуют в дальнейшем успешному вхождению личности во взрослую жизнь. Основным новообразованием этого возрастного периода большинство исследователей называет жизненное и профессиональное самоопределение [7].

В свою очередь, осознание личностью своего места в будущем способствует формированию следующих особенностей студентов:

- сознательная потребность молодежи не только в получении знаний, но и выработке собственных взглядов и убеждений, в своей собственной позиции;
- формирование научного мировоззрения, расширение умственного кругозора, появление теоретических интересов;
- стремление к самостоятельности, потребность в самопознании и самоутверждении;
- внутреннее побуждение к самореализации, определению жизненных перспектив;
- осознание личностью своих возможностей достичь поставленные цели;
- стремление жить на максимальной напряженности своих способностей [9].

Важным условием в достижении жизненного и профессионального самоопределения юношества становится формирование ценностных ориентации молодежи. Здесь же отметим, что подобная ситуация обуславливается тем фактом, что данный возрастной период является сензитивным для образования ценностных ориентации как устойчивого свойства личности, формирующего мировоззрение индивида.

Основными причинами, активизирующими в юношеском возрасте деятельность личности по формированию ценностных ориентации являются:

- существенные изменения, происходящие в физиологии, внешности;
- неопределенность положения, при которой индивид – уже не ребенок, но в то же время еще не взрослый;
- усложнение жизненной деятельности;
- существенное расширение круга лиц, с которыми необходимо соотносить собственное поведение [9].

В вышеописанной ситуации перед учреждениями современной российской системы СПО встаёт комплекс обусловленных социальным заказом задач по формированию личности обучающихся. К ним относятся развитие студентов в следующих аспектах:

- как субъектов учебной деятельности;
- как субъектов профессиональной подготовки;
- как социально зрелых личностей [1].

При этом, студентами должна быть усвоена не только система определенных знаний, умений и навыков. В процессе обучения им необходимо овладеть рядом качеств личности.

Для индивида, которому присущи рассмотренные выше возрастные характеристики, поступление в учреждение системы СПО связано с наступлением нового этапа в его жизни и деятельности. Происходит, как уже говорилось, расширение круга лиц, с которыми необходимо соотносить поведение. Такая ситуация способствует активизации ценностно-ориентировочной деятельности.

Для студентов СПО творческих специальностей характерно то, что перед ними стоят задачи жизненного самоопределения, такие, как поиск собственного места в жизни, её смысла и др. Неслучайно ряд авторов связывают переход между детством и взрослостью с резкой сменой внутренней позиции, когда основная активность личности становится направленной в будущее [15]. Значимыми новообразованиями этого возраста являются:

- самопознание;
- самосовершенствование;
- самовоспитание;
- самоопределение.

Ведущей деятельностью, определяющей направление их развития, является профессиональная учеба, а центральным психическим новообразованием – развитие специальных способностей в различных видах активности, являющихся компонентами будущей профессиональной деятельности. Таким образом в этом возрасте центральным звеном формирования личности обучающихся является преобразование:

- мотивации;
- системы ценностных ориентации;
- «специальных способностей» [4, С. 16].

При этом немалое значение имеет развитие творческого потенциала обучающихся. Необходимо проведение целенаправленной работы по его формированию.

Вышесказанное подводит нас к проблеме определения термина «творчество». Последний имеет широкое и неоднозначное толкование. Например, американский психолог Е.П. Торренс определял творчество как процесс и уделял первостепенное внимание личностным особенностям его субъекта, а равно условиям, в которых осуществление такого процесса представляется возможным [9].

Другой американский автор, К. Тейлор, определял творческий процесс как способность индивида мыслить в неисследованной области [10].

Согласно «инвестиционной теории креативности» Р. Стенберга и Т. Любарта, творчески мыслящие личности подобны инвесторам, которые осуществляют «сделки» в мире идей. При этом творческому мышлению можно научить, что относится ко всем участникам образовательного процесса. Согласно рассматриваемой теории, последнее представляется возможным при условии наличия соответствующего стиля мышления, развитых интеллектуальных способностей, соответствующего окружения и мотивации [10].

Большинство отечественных исследователей понимает творчество как деятельность, в результате которой создаются материальные и духовные ценности. Последним присущи определённая общественная значимость и новизна. Соответственно, решающий признак творчества составляет производство нового в теоретическом, предметном и духовном виде.

Как видим, в приведённых трактовках основными критериями творчества являются новизна и социальная значимость. Если полностью с этим согласиться, то будет трудно объяснить сущность творчества в таких видах деятельности, которые не создают новых объектов, но при этом носят ярко выраженный творческий характер. Например, нельзя будет объяснить учебную работу осваивающих творческие специальности студентов организаций СПО, ведь обучающиеся при этом не создают ничего принципиально нового.

Соответственно, приведённое выше понятие творчества применительно к образовательному процессу приемлемо лишь частично. Студенты усваивают и осознают заново уже известные обществу ценности, открывая их для себя. И на этой основе происходит активное развитие личности обучающихся, формируются мыслительные процессы, развиваются творческие способности. Соответственно, в данном случае новизна является частной характеристикой творчества, а не всеобщей.

Такой подход позволяет рассматривать творчество с двух позиций (Табл. 2).

Таблица 2

Позиции, с которых может рассматриваться творчество студентов организаций СПО

Наименование	Характеристика
Статическая	Творчество оценивается с точки зрения конкретных результатов
Динамическая	Оценивается процесс достижения результатов

Таким образом, субъект творчества, в данном случае, – обучающийся, осваивающий творческую специальность, может не делать никаких принципиально новых открытий, решаемая задача может быть новой лишь для него.

В психологии и педагогике наряду с исследованным выше понятием «творчество» также широко применяется понятие «творческая деятельность». При этом авторами большинства работ на данную тематику внимание, прежде всего, акцентируется на возможность формирования механизмов творческой деятельности и способностей на протяжении всей жизни. Причём, детский и юношеский возраст является сенситивными для этих процессов [8].

Обычно развитие у обучающихся способности к творческой деятельности связывают с решением творческих задач. При этом творческая задача рассматривается как цель, заданная в определенных условиях. Её достижение позволяет сформировать у студентов СПО, осваивающих творческие специальности, ряд типологических образований [8].

Как правило, творческая деятельность обучающихся представляется также неразрывно связанной с понятием «самостоятельность». Она начинается там же, где и самостоятельный поиск более современных и оригинальных путей решения поставленных задач. Соответственно, самостоятельность рассматривается и как условие, и как показатель творческой деятельности студентов организаций СПО. Можно выделить три этапа формирования данного качества (Табл. 3).

Таблица 3

Этапы формирования самостоятельности

Этап	Характеристика
1	Усвоение учащимся образца выполнения задачи и действия на основе подражания
2	Самостоятельное применение студентами организации СПО, осваивающими творческие специальности, знаний, умений и навыков в знакомых или частично измененных условиях
3	Творческое использование студентами накопленного опыта в разнообразных ситуациях, в т.ч. принципиально новых

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что важнейшим с точки зрения формирования духовно-нравственных ценностей является юношеский возраст.

Соответственно, необходимо уделить повышенное внимание к их формированию у студентов учреждений системы СПО.

В юности неопределённость общественного положения и статуса во многом объясняет особенности и противоречия, характерные для этого возрастного периода.

Действительно, с одной стороны, у лиц, которых можно отнести к соответствующей возрастной категории, влияние подросткового возраста определяет наличие инфантилизма, права на автономию от старших, поведенческой незрелости молодежи. С другой – налицо взросление как процесс жизненного и профессионального самоопределения индивида.

Основная направленность личности в рассматриваемый период – т.н. «обращённость в будущее», которая проявляется в том, что именно в период юности происходит оценивание человеком самого себя в отношении различных видов предстоящей деятельности, «примеривание» собственного «Я» к будущему.

Данной чертой, в свою очередь, обуславливается развитие, расширение и углубление социальных связей и отношений, в которые вступает молодой человек.

На вышеуказанные процессы, конечно, накладывает определённый отпечаток характерный для трёх последних десятилетий контекст социализации студентов организаций СПО. Возросшие притязания представителей юношества в отношении собственного будущего могут стимулировать осознанное стремление учащихся к конструктивной деятельности, но они также повышают риск разочарования.

В связи с вышеизложенным неудивительно, что в системе приоритетов современных учащихся организаций СПО участие в общественной жизни и политике отходит на второй план.

В юношеском возрасте также происходит формирование новых психологических образований и механизмов, которые способствуют в дальнейшем успешному вхождению личности во взрослую жизнь.

Основным новообразованием является жизненное и профессиональное самоопределение.

Одним из важнейших условий достижения жизненного и профессионального самоопределения юношества является формирование ценностных ориентации.

Для индивида, которому присущи рассмотренные выше возрастные характеристики, поступление в учреждение системы СПО связано с наступлением нового этапа в его жизни и деятельности. Это, в свою очередь, способствует активизации ценностно-ориентировочной деятельности.

Выводы. Ведущей деятельностью, определяющей направление развития студентов современных организаций СПО, осваивающих творческие специальности, является профессиональная учеба, а центральным психическим новообразованием – развитие специальных способностей в различных видах активности, являющихся компонентами будущей профессиональной деятельности.

Немалое значение при этом имеет развитие творческого потенциала обучающихся. Необходимым является проведение целенаправленной работы по его формированию.

При этом обучающийся, осваивающий творческую специальность, может не делать никаких принципиально новых открытий, решаемая задача может характеризоваться определённой степенью новизны только для него.

В свою очередь, творческая деятельность обучающихся представляется неразрывно связанной с понятием «самостоятельность».

Последняя является одновременно и условием, и показателем творческой деятельности студентов организаций СПО.

В полной мере сказанное относится и к самостоятельной деятельности по освоению духовно-нравственных ценностей.

Литература:

1. Алексеева, Е.Н. Современные подходы к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования // Е.Н. Алексеева, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №1 (92). – С. 217-219
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Карпушина, Л.В. Психология ценностей российской молодежи / Л.В. Карпушина, А.В. Капцов. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2019. – 252 с.
4. Кон, И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Куракина, И.И. Особенности содержания образования будущих художников и искусствоведов в области традиционных художественных промыслов / И.И. Куракина // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 268-271.
6. Лукьянова, З.Н. Формирование духовно-нравственных основ личности студента института культуры методом усвоения психологического знания / З.Н. Лукьянова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 5-7.
7. Магомедов, М.П. Декоративно-прикладное искусство как средство формирования творческой активности студентов / М.П. Магомедов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 183-185.
8. Тухужева, Л.А. Условия для развития творческого мышления и творческой деятельности / Л.А. Тухужева // Вопросы науки и образования. – 2021. – № 26(151). – С. 47-49.
9. Taylor, C.W. Perspectives of creativity: The intelligencequotient of F. Galton in childhood / C.W. Taylor, L.M. Terman // Studies in individual differences. – N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1961. – Pp. 134-139.
10. Torrance, E.P. The role of creativity in the identification of the gifted and talented / E.P. Torrance // Gifted Child Quarterly. – 1984. – No. 28. – Pp. 153-156.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент **Алексеева Полина Михайловна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения» (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук **Николашкина Виолета Евгеньевна**

Аккредитованное образовательное частное образовательное учреждение высшего образования

«Московский финансово-юридический университет МФЮА» (г. Москва),

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина» (г. Москва)

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В обществе давно наработаны формы и методы, технологии обучения, передачи знаний и навыков. Традиционные методы обучения применимы в освоении знаний и навыков, не ориентирующих на непосредственное использование их в практической деятельности. Нечто новое, неизвестное человеку, полученное традиционными методами, может лечь фундаментом в построение системы знаний, необходимых человеку для профессионального и личностного роста.

Ключевые слова: технология, андрагогика, технология обучения, кейс, проект.

Annotation. Forms and methods, technologies of training, transfer of knowledge and skills have been developed in the society for a long time. Traditional teaching methods are applicable in the development of knowledge and skills that do not focus on their direct use in practice. Something new, unknown to man, obtained by traditional methods, can form the foundation for building a system of knowledge necessary for a person for professional and personal growth.

Key words: technology, andragogy, learning technology, case study, project.

Введение. Новые технологии помогают без потерь времени и знаний переходить людей к обучению длиною в жизнь. Но для этого нужно решить проблему непрерывного образования преподавателей, учителей информационным (цифровым) технологиям. Без этого непонятно, чему учителя будут учить своих учеников. Специалистам абсолютно любого направления необходимо проходить переподготовку, чтобы поддерживать необходимую квалификацию. А для тех, кто обучает других людей, например, для педагогов, это особенно важно.

Изложение основного материала статьи. Современная наука и практика имеют в своем арсенале значительное разнообразие технологий, достаточное для реализации любых потребностей обучающихся и обучающихся.

Технология обучения взрослых представляет собой систему определенных операций, технических действий и функций обучающихся и обучающихся, сгруппированных по основным этапам процесса обучения [7].

Андрагогическая модель обучения предполагает использование интерактивных методов обучения взрослых в прямой зависимости от целей обучения, специфики изучаемого предмета, особенностей образовательной среды, видов занятий, уровня подготовленности обучающихся и их опыта. Учитывая эти данные, А.В. Мордовская [3, С. 26] дает свою классификацию интерактивных технологий, взяв за основу критерий: способ – метод – средство, наиболее оптимальный для гуманитарного подхода к образованию. В результате классификация интерактивных технологий обучения может быть представлена диалоговыми, игровыми, тренинговыми технологиями.

Исследователи Катри Райк и Нина Рауд, представители европейской (эстонской) научной школы, связывают интерактивные технологии обучения с понятием эффективности преподавания, основанного «на определении моделей взаимодействия преподавателя – студента в учебном классе, которые положительно влияют на когнитивную деятельность студента, имеющую результат при обучении» [6, С. 12-26]. Такое взаимодействие, сотрудничество обучающего и обучающегося, по мнению авторов, возможно в следующем формате:

- лекция с использованием активных форм обучения слушателей (например, задания на составление лучшего конспекта или использование приёма прерывания лекции);
- занятие с применением графических средств организации учебного материала (например, карты памяти или, по-другому, карты знания, концептуальные карты, карты повествования, когнитивные органайзеры, планирующие органайзеры, концептуальные диаграммы);
- «мозговой штурм» (наиболее эффективен при работе с группами, участники которых имеют богатый и разнообразный личный опыт. Метод рекомендуется для открытой дискуссии и при поиске ответа на вопрос по теме лекции, содержание которой имеет информационный или концептуальный характер. Целью данного вида деятельности является развитие умения и навыка выражать собственное мнение и мысли, которые записываются в «сыром» виде с последующим анализом всего банка идей);
- групповая дискуссия (используется в качестве вида деятельности, целью которого является формирование в группах, состоящих из большого числа участников, единого понимания задач и целей и чувства принадлежности. Преподаватель организует групповую дискуссию на тему, которая объединяет участников в группы, слушатели делятся своими мнениями и идеями по вопросам, которые раскрывают особенности групповых процессов);
- SWOT-анализ (метод активного обучения, который при решении проблемы позволяет в качестве групповой работы анализировать какое-либо явление или процесс. Анализ включает обсуждение слабых и сильных сторон явления, т.е. внутренние факторы влияния и имеющиеся возможности и опасности, которые являются внешними факторами влияния. Авторы рекомендуют данный метод для упражнений по решению проблемных ситуаций, явлений и т.д.);
- командное обучение (используется при условии, что у участников есть желание и готовность обучать (и обучаться) друг у друга) и др.

Исследователь О.А. Иванова [1] в своем анализе образовательных технологий особое внимание уделяет инновационным технологиям, обеспечивающим качественный рост эффективности образовательных процессов, повышающих продуктивность действующей системы обучения. Инновационные технологии в отечественной системе образования достаточно разнообразны.

В контексте проблемы плодотворного обучения взрослых интерес представляют лично ориентированные образовательные технологии, предполагающие «изменение содержания и организации образовательного процесса по созданию обучающимся оптимальных условий для развития их способностей, духовного начала, формирования самостоятельности, стремления к самообразованию и самореализации» [2]. К ним О.А. Иванова относит:

- модульную технологию обучения;
- модульно-рейтинговую технологию обучения;

- модульно-кредитную технологию обучения;
- адаптивную систему обучения;
- технологию полного усвоения;
- технологию разноуровневого обучения;
- технологию индивидуальных образовательных траекторий;
- парацентрическую технологию обучения;
- контрольно-корректирующую технологию;
- индивидуально-бригадную технологию обучения;
- бригадно-индивидуальную технологию обучения и т.д.

Актуальными для андрагогической модели обучения являются описываемые исследователем технологии развития навыков самообразования и компетенций, нацеленные на самостоятельное продвижение обучающихся по индивидуальному образовательному маршруту и получение ими навыков организации своего учебного процесса. Такими характеристиками обладают кейс-технология.

Подготовка кейса является многоэтапным процессом, требующим соблюдения определенных этапов, которые в результате повысят качество разрабатываемого продукта.

В ходе ознакомления с материалами, представленными в кейсе, необходимо выявить ключевую проблему, отобрать нужную информацию из текста и приложений (финансовый отчет, организационная диаграмма, отчеты), выбрать метод работы (использование математических методов, работа с понятиями, выявление и оценка альтернативного образа действий и др.). При разборе кейса не следует использовать информацию, привлекая дополнительные источники (газетные статьи, данные из Интернета), которые не представлены в нем.

Инструкция к разбору кейса:

1. Определить, есть ли вопросы, которые не обозначены в кейсе, но имеют принципиальное значение для анализа его содержания. С этой целью необходимо обратиться к типу и теме кейса или подумать над тем, какие вопросы может задать преподаватель студентам.

2. Выбрать общий аналитический подход к анализу кейса. Как правило, применяют идентификацию и оценку альтернативного образа действий.

3. Отобрать инструменты и главные факты, необходимые для логической поддержки рекомендаций студента.

4. Определить специфический уровень или тип анализа (всесторонний (подробный) анализ; «анализ начала» (предполагает начало анализа с вопроса, который, возможно, задаст преподаватель); беглый анализ (общая обработка вопросов и проблем); специализированный анализ конкретного вопроса или проблемы; интегрированный с привлечением информации из ежегодных промышленных отчетов, технических заметок, личного опыта), который будет представлен аудитории.

После разбора кейса готовится его устная презентация. Определяется время и необходимое оборудование, структура презентации, уровень детализации, визуальные средства, репетиция, планирование выступления[4].

Далее следует устная презентация кейса. Более выигрышной она бывает, когда презентующий четко определяет цель выступления, говорит свободно, без опоры на написанный текст, ясно излагает мысли с использованием фактов из кейса и акцентированием ключевых моментов, использует приемы привлечения внимания слушателей, укладывается в точно определенное для сообщения время.

После устной презентации проводится дискуссия. Преподаватель может использовать один из шести форматов дискуссии:

1) преподаватель – слушатель: «перекрестный допрос» (преподаватель задает ряд вопросов по логике рассуждений слушателя);

2) преподаватель – слушатель: «адвокат дьявола» (слушатель выступает в роли адвоката, привлекая для доказательства определенные факты, концептуальную или теоретическую информацию, личный опыт, в обсуждение могут быть включены и другие обучающиеся);

3) преподаватель – слушатель: гипотетический формат (преподаватель излагает гипотетическую ситуацию шире, чем позиция и рекомендация слушателя, которому будет предложено ее оценить);

4) обучающийся – обучающийся: конфронтация и/или кооперация (все слушатели участвуют в дискуссии или конфронтации, оспаривая мнение выступающего или других участников);

5) обучающийся – обучающийся: «играть роль» (слушатель по просьбе преподавателя выбирает определенную роль, посредством которой взаимодействует с другими обучающимися);

6) преподаватель – группа: «безмолвный» формат (преподаватель задает вопрос конкретному слушателю, а затем всей группе, если не получит правильного ответа).

При обсуждении преподаватель может предложить обучающимся различные роли:

– «эксперта-очевидца» (эксперта для всестороннего или специализированного анализа кейса);

– «поручителя» (наблюдателя, кто видит и следит за неверным ходом рассуждений, приводящим в тупик);

– «вошедшего в образ» (определенного человека для отождествления себя с ним и анализа его характера);

– «поставщика фактов» (эксперта для беглого анализа ситуации);

– «знатока индустрии» (должностного лица для анализа влияния тенденций развития промышленности на конкретную ситуацию кейса);

– «у меня есть опыт» (эксперта, апеллирующего к собственному опыту);

– «вопрошающего» (участника, задающего вопросы по ключевым моментам хода и целей анализа);

– «упаковщика» (исполнителя роли, целью которой является интеграция различных анализов для увязывания их с главными проблемами кейса) [5].

Как правило, обсуждение проходит в форме открытой дискуссии. Задача преподавателя руководить обсуждением, выслушивать доводы и аргументы его участников. Он должен выбрать одну из стратегий поведения в процессе работы над кейсом: дает ключи к разгадке посредством наводящих вопросов или дополнительной информации; по необходимости сам дает ответ; занимает пассивную позицию, ограничиваясь только подведением итогов дискуссии.

По завершении обсуждения преподаватель дает оценку дискуссии и, в целом, обучению по кейсу, делая обобщения и выводы.

Исторически о проектах в образовании начали говорить еще Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, К.Д. Ушинский. В начале 20-х гг. XX столетия представители американской школы: вначале Дж. Дьюи, затем У. Килпатрик – внедрили проектную технологию, названную ими как метод решения проблем, с целью активизировать мыслительную деятельность учащихся.

При обучении взрослых посредством проектных технологий мы должны учитывать то, что обучающийся должен сам стать автором проекта. Поэтому деятельность преподавателя сводится к тому, чтобы создать условия для нахождения проблемы, необходимой помощи в проектировании, сопровождение в выборе средств, методов и приемов проектирования. Профессиональные интересы педагогов должны быть учтены при разработке проекта.

Проекты при обучении взрослых могут делиться по способам преобладающей деятельности. Если рассмотреть данный вопрос глубже, становится очевидным, что проект изначально ориентирован на практику и выполняется с помощью определенных алгоритмов.

Онлайн-обучение является тем фактором, который занимает ведущую позицию в данном вопросе, по своим возможностям и доступности не уступая классическому, очному варианту образования. С появлением платформ, позволяющих учиться удаленно, мы наблюдаем тенденцию к всё большей востребованности данного вида обучения не только среди студентов, но и лиц школьного возраста, а также уже работающего поколения, желающего не отставать от реалий современного мира.

Дистанционное образование, являясь самостоятельной формой обучения, предполагает взаимодействие преподавателя и обучаемого. В конце 1980-х годов появились первые персональные компьютеры, которые упростили дистанционное обучение и тем самым автоматизировали изучение. Доступность компьютеров и интернета в XXI веке заметно упростили распространение и использование дистанционного обучения. Разработаны всевозможные образовательные системы в нашей стране, в согласовании с интернациональными стереотипами. Огромную известность приобрели онлайн -курсы, всевозможные учебные порталы, видеоконференции, тестирования.

На сегодняшний день является актуальным использование информационных технологий во всех сферах деятельности человека. Информатизация затронула все отрасли промышленности и сферу услуг. Внедрение тех или иных технологий в андрагогическую модель обучения требует соответствия следующим принципам:

- «гуманистической направленности процесса профессионального обучения»;
- системности;
- целесообразности;
- индивидуализации обучения;
- вариативности;
- контекстности;
- дозированной и разумного сочетания с традиционными методами обучения.

Выводы. Внедрение технологий в обучение взрослых имеет свои проблемы, поскольку оно может быть сложным и длительным. Все зависит от преподавателя, которому предстоит найти баланс между затраченным на внедрение технологии временем и ее потенциальным влиянием на обучение. От понимания особенностей обучения взрослых во многом зависит эффективность применяемых образовательных технологий. С другой стороны, точное, адекватное применение образовательных технологий, соотносимое с целью обучения, приносит большие плоды, и наибольшие эффекты.

Литература:

1. Иванова, С.В. К вопросу о влиянии инфокоммуникационных технологий на образовательное пространство / С.В. Иванова // Пространство и время. – 2013. – № 3 (13). – С. 72-75.
2. Иванова, С.В. Перспективы развития образования в условиях четвертой промышленной революции / С.В. Иванова, О.Б. Иванов // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика. – 2019. – № 6. – С. 7-30.
3. Мордовская, А.В. Интерактивные образовательные технологии: учеб. пособие / А.В. Мордовская. – Якутск: Издат. дом СВФУ, 2012. – 121 с.
4. Сергиенко, И.В. Особенности подготовки педагогических кадров для системы дистанционного обучения / И.В. Сергиенко // Инновации в образовании. – 2012. – №5. – С. 61-67.
5. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – Москва: КНОРУС, 2018 – 432 с.
6. Raik, K. Active learning and effective teaching methods / K. Raik, Raud. – Narva, 2013. – P. 67.
7. Шарипов, Ф.В. Педагогические технологии / Ф.В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 6. – С. 30-35.

Педагогика

УДК 371.1

аспирант кафедры педагогики Алиев Алихан Лечиевич

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «профессиональная переподготовка руководителя общеобразовательной организации», определяется сущностное содержание понятия. Автор обоснована необходимость подготовки руководителей общеобразовательных организаций в соответствии с требованиями современного общества. Представлены основные модели подготовки и повышения квалификации руководителей школ. Дана характеристика каждой из моделей. Анализ результатов аттестационных процедур показал, что у директоров школ низкий уровень знаний в области права, менеджмента, экономики, ИКТ и т.д. Автор приходит к выводу, что при выборе руководителями своего маршрута профессионального совершенствования, следует максимально учитывать совокупность выявленных потребностей – «точек роста».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, руководитель образовательной организации, профессиональное развитие, профессионализм, качество.

Annotation. The article discusses the «professional retraining of the general education organization head» concept, defines its essential content. The author substantiates the necessity of training the educational organizations heads in accordance with the modern society requirements. The main training and advanced training models of school heads are presented. The characteristic of such models is given. Analysis of the certification procedures results showed that school principals have a low knowledge level in the fields of law, management, economics, IT, etc. The author comes to the conclusion that when managers choose their professional improvement route, they should take into account as much as possible the totality of identified needs – «growth points».

Key words: professional competence, head of an educational organization, professional development, professionalism, quality.

Введение. Актуальность данной проблематики связана с тем, что вопросы подготовки школьных лидеров сегодня становятся ведущими в образовательных системах разных стран мира [1; 5; 12-15]. Практики и ученые изучают теоретико-

методологические основы управления и реалии современных образовательных систем, чтобы определить, каким должен быть современный директор школы, какие личностные и индивидуально-психологические качества должны быть у него, какие организационные и информационно-методические ресурсы нужны, чтобы качественно готовить руководителей школьной организации [3; 8-9; 11; 15-16]. Школьному руководителю отводится роль лидера в реализации всех инновационных процессов, что требует от него высокого профессионализма, наличия команды единомышленников в среде педагогического коллектива [1-2; 6-7; 11]. Заместителям директоров школы и ведущим педагогам необходимо приобрести компетенции, которые позволят изменить уровень ответственности и масштаб управленческих задач, что определяет необходимость формирования управленческих компетенций в сфере права, экономики.

Анализ исследований показывает, что для будущих руководителей важно формировать компетентность, которая позволит успешно работать в информационной среде и реализовать управленческие способности, коммуникативные умения и навыки [3-6; 8; 12].

Таким образом, в условиях развивающихся новых технологий, экономики и методов управления от руководителей общеобразовательных организаций требуется не просто высокий уровень управленческой компетентности, но и готовность постоянно совершенствовать знания и навыки, необходимые в профессиональной деятельности для полноценного выполнения должностных обязанностей.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития образовательной системы в ЧР можно выделить две группы претендентов на должность руководителей общеобразовательных организаций: в первой группе есть специалисты, не имеющие педагогического образования, однако успешно справляющиеся с управленческой деятельностью в других сферах, а во второй группе – зарекомендовавшие себя положительно при выполнении управленческих функций в образовательной системе. Для специалистов первой группы необходимо прохождение специальных программ дополнительного профессионального образования (ДПО), ориентированных на приобретение компетенций по управлению качеством именно образовательной среды. Специалисты второй нуждаются в дополнительном профессиональном образовании в области финансово-экономических и правовых основ управления образовательной организацией [1; 5; 7].

Актуальность данного исследования можно определить по результатам анализа аттестационных мероприятий, по оценке компетентности директоров школ Чеченской Республики. Аттестационные процедуры выявляют у директоров школ низкий уровень знаний в области права, менеджмента, экономики, ИКТ и т.д. Однако спектр потребностей у каждого руководителя был индивидуальным и зависел как от его профессиональной компетентности, так и от условий и проблем развития возглавляемого им образовательного учреждения. Поэтому возникла необходимость максимального учета совокупности выявленных потребностей – «точек роста» – при выборе руководителями своего маршрута профессионального совершенствования. Успешность деятельности образовательного учреждения всегда связывают с профессионализмом руководителя.

Для описания методологии оценочных процедур необходимо однозначно определить сущность термина «качество». Чаще всего «качество» определяется как совокупность свойств, характеристика объектов [4; 12; 15]. С этой точки зрения профессионализм руководителя, составляющие профессиональной компетентности директора школы проявляются в совокупности тех свойств, которые определены государством и обществом, как заказчиками качества его деятельности.

По мнению автора настоящей статьи, аттестационные процедуры должны обязательно заканчиваться проектированием индивидуальных траекторий дальнейшего профессионального развития руководителей. Наиболее эффективной методологической основой проектирования модели повышения профессионализма руководителей общеобразовательных учреждений необходимо признать компетентностный подход [5; 8; 11-12].

Для измерения профессиональной компетентности необходимо использовать различные технологии, определяющиеся содержанием той части компетентности, которую мы измеряем. В отечественной педагогической науке компетентность специалиста рассматривается практически всегда с позиции функционально-аналитического подхода. При этом с необходимостью учитываются результаты выполняемой работы [4; 7; 10].

Однако необходимо при оценивании профессионализма не забывать о следующих индивидуально-психологических качествах: дисциплинированность, потребность в саморазвитии, коммуникабельность, самостоятельность. Важнейшим компонентом квалификации руководящего работника в настоящее время становится способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда. Считается, что нельзя индивидуально-психологическим качествам научить, но их можно выявить и оценить. В своих работах Л. Спенсера и С. Спенсер модель необходимых специалисту компетенций назвали «айсбергом компетенций» [11, С. 215-216]. В модели видимая часть (эта часть меньшая по объему) была названа авторами «надводной» частью. Вторую часть большую по объему, но явно не очень видимую, авторы назвали «подводной» частью [11, С. 218]. В такой модели очевидные компетенции это те, которые легко измерить по трудовой деятельности человека. Скрытые же компетенции, составляющие «подводную часть», также определяют качество работы специалиста, однако не поддается формализованному оцениванию (рис. 1).



Рисунок 1. «Айсберг компетенций»

При любых аттестационных процедурах предметом оценочной деятельности профессионализма директора школы становятся и знания, и умения и навыки – то, есть «надводная» часть. «Подводная» же представляется практически не

определимой силами внешних наблюдателей. Однако, эта часть профессионализма руководителя школы составляет важнейшую психологическую основу для его дальнейшего профессионального развития [11, С. 231-232].

Термин «профессиональное развитие» уже прочно вошел в арсенал психолого-педагогических исследований. Однако в системе ДПО понятия эволюционировали как в России, так и за рубежом. Вместе с употреблявшимися ранее понятиями «стажировка» и «повышение квалификации» стал употребляться термин «непрерывное профессиональное развитие» [1; 3; 14; 16]. Потребность в развитии профессионализма возникает в жизни человека в ответ на осознаваемые противоречия между сформулированными целями, планируемыми результатами и наличными ресурсами, что и является движущими силами развития профессионализма [3, С. 114]. Для того, чтобы реагировать на новые вызовы в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) сегодня необходимо модернизировать как содержание программ, так и форматы организации, чтобы обрабатывать новые технологии управленческой деятельности в рамках определенных компетенций.

Несмотря на то, что доступность информационных потоков обеспечивает каждому специалисту процесс самообразования, сегодня система ДПО все-таки остается основным форматом для получения новых знаний и формирования новых навыков управления [16, Р. 457]. К настоящему времени система ДПО может быть реализована на основе организационных технологий трех разных моделей:

- традиционная;
- модель дефицита;
- посттехнократическая.

Первая модель издавна успешно применялась и сегодня применяется в нашей стране. Её реализуют через организацию курсов повышения квалификации, в которых есть лекции, семинары, экзамены, зачеты и т.п. Иногда эту модель называют моделью «автономного профессионализма», ведь специалист, заканчивающий в одиночку такие курсы, оказывается единственным носителем приобретенных знаний и навыков [5-6].

Поэтому профессорско-преподавательский состав учреждений ДПО организовывал практику обучения команды педагогов школы во главе с руководителем. Эффективность одновременного обучения всех работников одной школы значительно выше. Модель внутришкольной системы повышения квалификации педагогического персонала может быть реализована в любых образовательных организациях с целью повышения профессионального мастерства учителей и руководителей [8, С. 253]. Реализация такой модели обучения обеспечивает рост качества образования, повышение конкурентоспособности, престижа школы, а также поддерживает рост важнейшего ресурса качества социальной системы – морально-этического.

Суть «модели дефицита» или адаптационной модели, состоит в том, что в процессе участия в курсах, семинарах и других формах ДПО, слушатели совершенствуют знания и навыки, которые необходимы в конкретной ситуации. В этом случае необходим этап определения «дефицита»: диагностика или оценивание уровня компетентности для выявления «точек роста» каждого слушателя [1; 4; 6].

Для третьей, посттехнократической, модели характерно использование термина «информальное образование». Указанный термин при этом чаще применяется в работах теоретиков в области общих проблем образования, чем в практической работе [2; 10]. Информальное образование – это обучение, в котором субъект учится вне институционализированных форм обучения, за пределами организованной по программам образовательной среды. Такая индивидуальная познавательная деятельность не обязательно носит целенаправленный характер [10, С. 125]. Подобная форма учения реализуется за счёт собственной активности субъекта в культурно-образовательной среде при общении, чтении, во время посещения учреждений культуры, в процессе путешествия, при использовании средств массовой информации для чтения или просмотра передач и т.д.

В детстве этот процесс близок к процессу научения, когда ребенок воспринимает разговоры близких и родных, фильмы, случаи на улице или во дворе. Не анализируя это, он без критики интериоризирует полученную информацию, превращая её в основы своей личности, своей системы ценностей. С возрастом человек начинает все более осознанно превращать ресурсы окружающего мира, общества в действенные факторы своего развития. При этом результат его повседневной рабочей, семейной и досуговой деятельности не структурируется, но уже осознанно накапливается как опыт знаний, умений и ценностей [2, С. 4]. Но при определенном высоком уровне осознания целей собственной деятельности субъектом все ресурсы окружающей социальной среды начинают осознаться им, как возможные источники необходимых ресурсов для целенаправленного использования. В таком случае обучающий потенциал может быть выявлен субъектом осознанно в любой прочитанной книге, в каждом разговоре со знающим человеком, в любом акте осознанной деятельности и т.д. Вот такое обучение называется информальным [3, С. 115].

На рис. 2 показан генезис моделей дополнительного образования.

Для каждой из продемонстрированных на рисунке моделей существует возможность реализации посредством использования различных педагогических технологий.

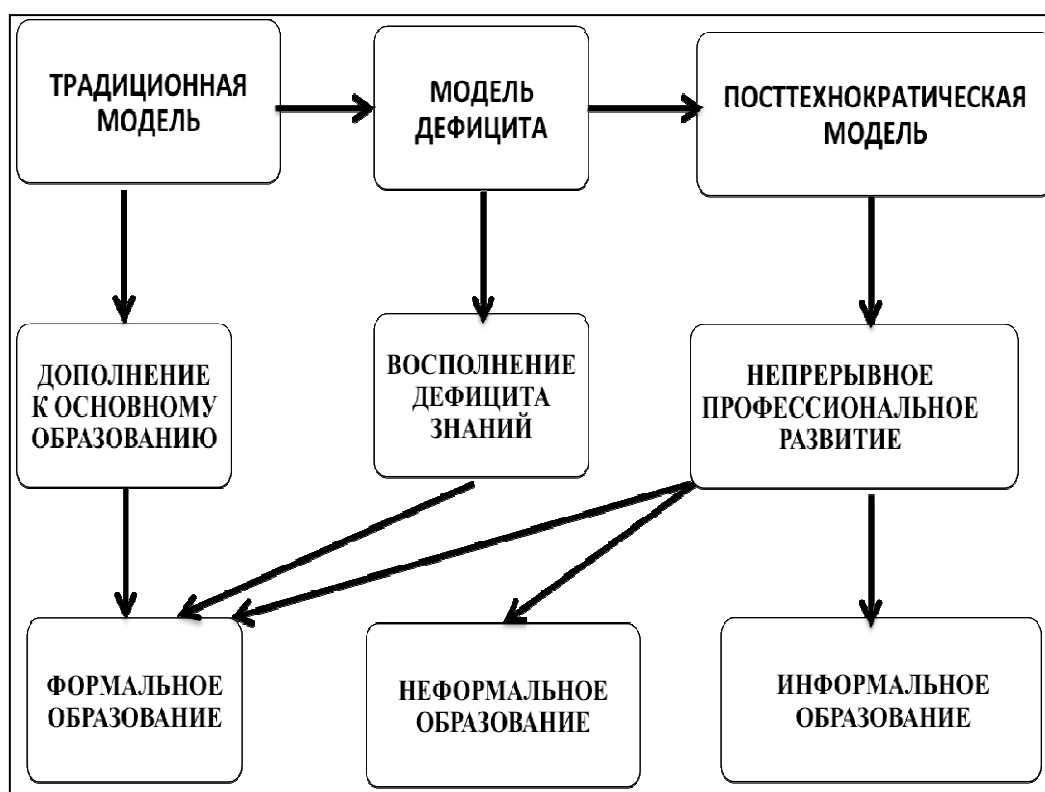


Рисунок 2. Генезис моделей ДПО

Так для формального учения используются такие форматы как курсы с лекторами из числа преподавателей ВУЗов, а также с включением в состав преподавателей фасилитаторов и экспертов [2; 4; 6-7]. Заканчивается формальное учение выдачей документа, диплома или сертификата.

Неформальное учение – это учение с акцентом на сам процесс обучения, может включать активное партнерство школы с ВУЗом. Участники неформального обучения могут организовывать сообщества практиков и общаться в сетях по общим интересам, обсуждать и делиться наработками по инновациям [9; 11; 14].

Формат неформального учения предполагает, что субъект учится, целенаправленно и осознанно приобретая необходимые знания в режимах индивидуальной организации своих действий: от дискуссий в учительской, и разовых лекций и семинаров, до общения в семье и бесед с друзьями. Такой формат доступен для осознанного использования, в первую очередь, тем специалистам, кто четко осознает цели, видит результат и умеет извлечь необходимую информацию из любого, даже случайного просмотра видео или чтения периодической литературы [10, С. 127].

Неформальное образование представляет собой новую институализированную форму специально организованного образовательного процесса, протекающего вне официальных учебных заведений дополнительного профессионального образования и направленного на актуализацию и удовлетворение потребности учителя в повышении дополнительной профессиональной компетентности. Автор данной статьи склонен рассматривать формальное образование как организуемое «сверху вниз»: от преподавателя к слушателю. А в планировании программ неформального образования принимают участие сами будущие слушатели, таким образом, управление организацией такого образования осуществляется как бы «снизу вверх», на основе согласования запроса слушателя с ресурсами преподавателя.

В России более 20 лет назад была успешно предпринята попытка реализовать неформальное образование педагогов, осуществив мониторинг компетентности учителя с выделением для каждого определяемого дефицита конкретной компетентности специального направления повышения квалификации, и создавая целенаправленный «заказ» педагогическим институтам и методическим центрам на разработку необходимых курсов повышения квалификации [12; 15].

Практика апробации различных моделей повышения квалификации показывает, что при всем разнообразии ресурсов, которые могут быть использованы для реализации неформальной модели с элементами неформального обучения, управленческий алгоритм всегда должен быть выстроен по принципу циклического управления (модель «белого ящика»):

1. Разработать компетентностную модель руководителя образовательных организаций, на основе описанных в законах трудовых функций.

2. На основе этой модели разработать систему мониторинга профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций.

3. На основе системно-ресурсного подхода разработать систему учета соответствия профессионального роста руководителей с потребностями развития конкретной образовательной организации.

4. Предусмотреть необходимость возникновения потребности профессионального роста руководителей образовательных организаций [12, С. 18].

Выводы. Таким образом, на настоящем этапе развития отечественной системы образования и, в частности, дополнительного образования руководителей школ, наиболее перспективной является неформальная модель с элементами неформального обучения.

Её эффективная реализация требует проведения регулярных оценочных процедур уровня профессионализма субъектов.

Кроме того, очень важно проанализировать и при необходимости дополнить ресурсы повышения квалификации, которые обеспечивают рост как когнитивной, так и операционно-технологической составляющей профессиональной компетентности в системе ДПО.

Если для роста когнитивной составляющей на первом этапе реализации формального и неформального дополнительного образования необходимо использовать лекции, вебинары, обучающие семинары и т.д., то для роста операционно-технологической составляющей необходимы тренинги, деловые игры, практические занятия.

Литература:

1. Ахриева, А.Ю. Тестирование как технология управления качеством образования / А.Ю. Ахриева // Теория и практика общественного развития. – 2016. – №6. – С. 57-64.
2. Бондаренко, Н.В. Вовлеченность взрослого населения России в непрерывное образование: масштабы, мотивы и планы участия, причины неучастия / Н.В. Бондаренко // Информационно-аналитические материалы по результатам социологических исследований. – 2018. – Вып. 8(74). – С. 1-7.
3. Вайнер, М.Э. Мотивы получения педагогами дополнительного профессионального образования / М.Э. Вайнер // Вестник РМАТ. – 2014. – № 3. – С.112-117.
4. Диденко, Л.А. Особенности управления образовательной организацией в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов / Л.А. Диденко, Ю.Ю. Грызова // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании: материалы IV Всероссийской конференции школьников, студентов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова / отв. ред. О.В. Груздева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2017. – С. 11-13.
5. Ильковская, И.М. Профессиональная компетентность руководителя образовательной организации: определение и особенности / И.М. Ильковская // Вестник СГТУ. – 2014. – №1(74). – С. 127-131.
6. Коваль, Н.Н. Критерии, показатели и уровни сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций / Н.Н. Коваль // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т.6. – № 2(19). – С. 146-149.
7. Коваль, Н.Н. Модель формирования аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций / Н.Н. Коваль // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т.6. – № 3(20). – С. 166-174.
8. Коваль, Н.Н. Современное состояние дополнительного педагогического образования руководителей общеобразовательных организаций с точки зрения деятельности / Н.Н. Коваль // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т.7. – № 4(25). – С. 251-255.
9. Логвинова, И.М. Практика проектирования и реализации модульных программ дополнительного профессионального образования руководителей школ / И.М. Логвинова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т.2. – № 2(38). – С. 96-104.
10. Ляшевская, Н.В. Актуальность неформального образования в контексте непрерывного образования / Н.В. Ляшевская // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2018. – № 4(28). – С. 124-130.
11. Спенсер, М.Л. Компетенции на работе / М.Л. Спенсер-мл., С.М. Спенсер. – Москва: НИРО, 2005. – 384 с.
12. Сторожева, О.И. Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации: автореферат диссертации ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сторожева Ольга Ивановна. – Екатеринбург, 2010. – 25 с.
13. Тюнников, Ю.С. Развитие системы дополнительного профессионального образования: современные вызовы, теория и практика / Ю.С. Тюнников. – Москва: Наука, 2014. – 381 с.
14. Хоанг, Ч.Х. Модель повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений в условиях реформирования системы образования во Вьетнаме / Ч.Х. Хоанг // Вестник Московского университета. – 2020. – № 2. – С. 34-48.
15. Хохлов, А.В. Педагогические условия реализации модели развития у руководителей общеобразовательных организаций культуры командной работы / А.В. Хохлов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – Вып. 3(40). – С. 24-30.
16. Yakavets, N. Negotiating the principles and practice of school leadership: the Kazakhstan experience / N. Yakavets // Educational management administration & leadership. – 2017. – Vol. 45. – № 3. – Pp. 445-465.

УДК 371.321.1

**старший преподаватель кафедры специальных дисциплин,
подполковник полиции Антонова Анна Владимировна**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

**кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры тактики
и общевойсковых дисциплин Евтушенко Юрий Леонидович**

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);

**кандидат экономических наук, доцент кафедры
машиностроения Милованов Николай Васильевич**

Армавирский механико-технологический институт (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Кубанский государственный технологический университет» (г. Армавир)

СКВОЗНЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ ОТВЕТОВ НА ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА

Аннотация. В настоящее время разработан новый проект профессионального стандарта «Педагог высшего образования», и с мая 2022 года он вынесен на профессиональное экспертное обсуждение. В модели профессиональных компетенций работников высшего образования выделены двенадцать трудовых функций. Соответственно, и цифровые компетенции в рамках проекта профессионального стандарта, расширяются и усложняются с ростом уровня квалификации: от должности к должности в образовательной среде вуза. Они пронизывают практически все трудовые действия: и преподавание, и научную деятельность, и участие во внешних коммуникациях.

В данном проекте предлагается закрепить умения применять современные технические средства обучения и образовательные технологии за всеми педагогическими работниками. Сегодня это стремительно развивающиеся сквозные цифровые технологии и инструменты. В настоящее время необходимо готовить специалистов в области цифровизации, но нужно четкое понимание, каким должен быть уровень подготовки, какие компетенции должны быть сформированы, и какие навыки для работы с целевой аудиторией в области использования тех или иных цифровых технологий и инструментов должны быть у преподавателя современного вуза.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, цифровые технологии, цифровые сервисы, цифровая зрелость, нейросети, виртуальные доски, конструкторы кроссвордов и викторин.

Annotation. Currently, a new draft of the professional standard "Teacher of Higher Education" has been developed, and since May 2022 it has been submitted for professional expert discussion. Twelve labor functions are identified in the model of professional competencies of higher education workers. Accordingly, digital competencies within the framework of the professional standard project expand and become more complex with the growth of the qualification level: from position to position in the educational environment of the university. They permeate almost all work activities: teaching, scientific activity, and participation in external communications.

In this project, it is proposed to consolidate the ability to apply modern technical training tools and educational technologies for all teaching staff. Today, these are rapidly developing end-to-end digital technologies and tools. Currently, it is necessary to train specialists in the field of digitalization, who need a clear understanding of what the level of training should be, what competencies should be formed, and what skills a teacher of a modern university should have to work with the target audience in the field of using certain digital technologies and tools.

Key words: professional competencies, digital technologies, digital services, digital maturity, neural networks, virtual whiteboards, crossword and quiz designers.

Введение. За последние два года в системе образования прочно закрепилось понятие «цифровая зрелость». Это один из показателей цифровой трансформации. Важнейшим индикатором цифровой зрелости в высшем образовании и науке является доля университетских работников, обладающих цифровыми компетенциями. Согласно методике, утвержденной Министерством цифрового развития, к 2030 году такие сотрудники должны составлять 80% от общего числа. Не менее амбициозную планку задает Министерство высшего образования и науки: 100% сотрудников и студентов подведомственных Минобрнауки вузов, должны к этому периоду обладать цифровыми компетенциями [1; 2].

Цифровая компонента, которая сегодня неуклонно увеличивается в образовательном процессе в формуле «знания-навыки-умения», является очень востребованной и необходимой для отраслей. Но самое главное, что с учетом исторических событий, такая квалификация и такие знания создают рынок для развития отечественных цифровых технологий. Более того, в процессе перевода аналоговых процессов в цифру, происходит переосмысление всего бизнес-процесса, что, безусловно, способствует повышению производительности труда.

По паритету покупательной способности наша страна занимает достойное место, несмотря на флуктуации с долларом. Повышение производительности и эффективности труда сегодня нуждается именно в цифровой трансформации. Подготовка кадров - это сейчас одно из самых главных направлений, чем быстрее специалисты, владеющие цифровыми технологиями, выйдут на рынок труда, тем быстрее будут развиваться отрасли, и тем быстрее будут получены эффекты от этого. Но при этом нужно учитывать, что образовательные организации высшей школы должны находиться в тесном взаимодействии с отраслевыми компаниями, которые могут формировать отраслевой заказ на образовательные услуги [3; 4].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время проходят масштабные проекты по повышению квалификации преподавателей вузов и образовательных организаций среднего профессионального образования, которые при завершении обучения представляют проекты актуализации рабочих программ дисциплин, в которых сделана попытка перестройки ряда структурных элементов, обусловленных ответом на вызовы цифровой экономики. Это в современном социуме является одной из приоритетных задач, потому что в процессе преподавания достаточно большого кластера дисциплин, остро стоит задача формирования знаний, предшествующих изучению модулей профильных дисциплин. Именно для решения такой задачи нужно разобраться с сущностной характеристикой универсальных компетенций, формируемых той или иной дисциплиной, и продумать спектр тех цифровых технологий и инструментов, которые будут релевантны глобальной цели цифровой трансформации образования.

Если говорить о наборах универсальных компетенций, то важно понимать, что в процессе изучения гуманитарных дисциплин, таких, например, как: психология, происходит слияние объекта и субъекта познания – происходит реализация собственных небольших исследовательских проектов, направленных, например, на исследование особенностей личности обучающихся в ходе занятий, чтобы они могли впоследствии работать с сильными сторонами своей личности, (векторы-отношения, мышление, реализация, влияние), могли выстраивать свою индивидуальную профессиональную траекторию, обучаться навыкам работы с такой технологией, как SWOT-анализ. Благодаря цифре данный процесс можно оптимизировать и сделать очень интересным [4].

Результаты выполнения заданий, направленных на формирование таких навыков, транслируют владение такими сквозными цифровыми технологиями, как: система Яндекс, и такими сквозными цифровыми инструментами, как: Canva, AhoSlides, sBoard, что позволит более быстро и интересно формировать универсальные компетенции, направленные на самообразование и саморазвитие личности.

Если речь идет о компетенциях, связанных с психологическими основами индивидуальной и командной работы, а также навыках социального взаимодействия, соблюдения этических норм в межличностном профессиональном общении, в том числе при работе с цифровыми инструментами, с применением современных цифровых технологий, то можно использовать в педагогической работе Нейросети и искусственный интеллект (MultiNeuron) (<https://psyfactor.org/koncept.htm>; <https://psyfactor.org/tests/>). Или, например, с применением цифровых сервисов, через создание продуктов в формате сторителлинга, можно развивать умения создания оригинальных текстов с применением выбранных речевых средств (<https://www.storyjumper.com/>); а особенности построения межличностных отношений в команде можно осваивать с помощью таких цифровых инструментов, как Trello. Необходимо обязательно включать в процесс формирования компетенций, связанных командной работой, навыки работы в экосистеме Яндекс – документах, что позволит обеспечить психологические основы индивидуальной и командной работы, а также сформировать навыки социального взаимодействия, соблюдения этических норм в межличностном профессиональном общении, в том числе при работе с цифровыми инструментами, посредством работы с доской Trello, с платформой для создания онлайн-квизов и викторин (<https://myquiz.ru/>); игровых практик для геймификации (Castle quiz – <https://clevver.me/#/>). Спектр цифровых инструментов весьма широк и разнообразен, и в свете парадигмы импортозамещения и перехода на отечественное ПО, постоянно видоизменяется, но при этом есть ряд инструментов, которые сегодня широко используются в учебном процессе (таблица 1) [5; 6].

Геймифицировать можно практически любое обучение. VR-технологии помогают познавать различные процессы через их объемное и реалистичное восприятие. Разработкой и концепцией таких игр занимаются геймдизайнеры. На самом деле геймификация – это важный инструмент репрезентации успеха, если хочется привести человека из одного состояния к другому, научить его применению знаний и росту над собой. Этот прогресс определяется теми инструментами, которые можно добавить к обучению. В большинстве образовательных курсов это уже присутствует: обучающимся выставляются отметки, их переводят с курса на курс. Во многих вузах реализуется гибкая траектория обучения, когда человек может, исходя из той роли, которую он хочет в итоге получить, или той работы, на которую хочет устроиться, он выбирает набор курсов, каждый из курсов добавляет ему какое-то количество баллов, которые в сумме позволяют ему закончить учебное заведение. Но какие бы игровые механики ни добавлялись в педагогический процесс, важно понимать, что ключевой вопрос всегда лежит в целеполагании: надо понимать, что хочет каждый студент для того, чтобы процесс игрофикации прошел более успешно.

Технология Big Data, например, тоже может широко применяться в сфере образования, для реализации таких приоритетных направлений работы, как: персонализация обучения, эффективность образования, что, безусловно, будет способствовать проявлению инициативы и побуждать к изменениям, а также содействовать глубокому и всестороннему анализу при определении триггеров.

Таблица 1

Цифровые инструменты для трансформации педагогического процесса

№ п/п	Цифровой инструмент/технология	Предназначение
1.	mentimeter.com	проведение онлайн-опросов, квизов
2.	teachbase.ru	LMS для организации дистанционного обучения (выбор Center-Game
3.	zoom.us	проведение вебинаров, совещаний, онлайн-тренингов
4.	tolstoycomments.com	создание чатов, обсуждений и режимов комментирования
5.	clevver.me	создание квизов
6.	www.branchtrack.com	создание диалоговых тренажеров
7.	tilda.cc/ru	создание лендингов, лонгридов
8.	www.playfactile.com	викторины по принципу «Своя игра»
9.	learningapps.org	сервис для создания обучающих игр и упражнений
10.	onlinetestpad.com	конструктор кроссвордов, опросов, диалоговых тренажеров
11.	https://jackbox.fun	развлекательные игры онлайн
12.	preinc.ru/online	проведение онлайн марафонов по предпринимательству

Виды и формы учебной работы, выполняемые с применением цифровых инструментов и сервисов можно систематизировать по критерию ожидаемого результата. Так, например, для проведения лекционных занятий можно использовать в работе сервисы для обеспечения их интерактивности (нейросети, виртуальная и дополненная реальность), для практических занятий это могут быть такие цифровые инструменты, как: Tilda, Sboard, Canva, Padlet. Для контроля самостоятельной работы обучающихся можно применять работу с платформой СДО Moodle, а также с Canva, Padlet, системой Яндекс, а при необходимости проведения видео конференций, можно подготовить их трансляцию с помощью Webinar.ru, Яндекс-Телемост и др.

Такой инструмент, как доска Padlett дает участникам образовательного процесса не только возможность выбора дизайна виртуальной доски, но и также возможность организации коллективной деятельности в режиме реального времени и работы с визуальным контентом и размещения материалов как с любого носителя, так и из сети Интернет (фото-, видео-, аудиофайлы) [7].

Выводы. Таким образом, транслируется определенная логика и объема, и содержания решаемых задач в области цифровой трансформации высшего образования. В качестве цифровых компетенций педагога высшего образования

намечается в профессиональном стандарте выделение в новую трудовую функцию умение применять современные технические средства обучения и образовательные технологии.

При необходимости в этот спектр включается и осуществление электронного обучения, использование дистанционных технологий, ИКТ, контрольно-образовательных информационных ресурсов. Нужно понимание структуры запроса в процессе подготовки ИТ-специалистов, потому что это влияет на изменение всей образовательной среды в целом в стране. Дело в том, что при определении сущностной характеристики трудовых функций должно быть учтено, что к ассистентам и преподавателям предъявляются такие требования, как к людям с педагогическими навыками. Квалификационные требования – это наличие образования бакалавра, специалиста по профилю подготовки. Но имеется разрыв, связанный с тем, что бакалавр, не педагог, приходит преподавать, не имея педагогических навыков, и этот разрыв нужно компенсировать и изменить уровень входных требований при трудоустройстве, это должен быть уровень не ниже, чем профессиональная переподготовка по педагогике. В это наполнение обязательно целесообразно включить владение сквозными цифровыми технологиями и инструментами. Сегодня нужно догонять студентов с точки зрения их потребности в области современных ИТ-технологий.

Литература:

1. Боцоева, А.В. Этапы и технологии разработки авторского онлайн-курса в контексте методологической проблематики современного высшего образования / А.В. Боцоева, Т.А. Иваненко, А.А. Чупрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 40-43.
2. Боцоева, А.В. К вопросу об инновационных подходах к контролю и интерактивному оцениванию знаний обучающихся в цифровой образовательной среде вуза / А.В. Боцоева, С.К. Гучетль, Л.А. Лазаренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 343-346.
3. Kuzmina, E.V. Using Big Data Techniques to Foster Professional Competencies in Engineering Students / E.V. Kuzmina, N.G. Ryankova, A.V. Botsoeva // Proceeding of the International Science and Technology Conference "FarEastSon 2020", Vladivostok, 06-09 октября 2020 года. – Singapore: Springer, 2021. – P. 773-781. – DOI 10.1007/978-981-16-0953-4_76. – EDN KWWCKI.
4. Волохова, Г.В. Проблемные аспекты преподавания общеобразовательных дисциплин в юридическом вузе / Г.В. Волохова, К.Р. Барсегян // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-3.
5. Гачковская, А.П. Проблемные аспекты преподавания естественно-научных дисциплин в юридическом вузе / А.П. Гачковская, В.В. Ковалева, С.В. Лунева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-4. – С. 40-43.
6. Молчанова, Е.В. Сквозные цифровые технологии как предиктор нового формата работы преподавателя в условиях цифровой трансформации образования / Е.В. Молчанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-2. – С. 164-167.
7. Попова, А.В. Цифровая педагогика: к вопросу об изменении роли акторов педагогического процесса / А.В. Попова // Проблемы современного образования. – 2021. – №3. – С. 82-92.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Юлия Анатольевна
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат биологических наук, доцент Гравицкая Елена Геннадьевна
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
старший преподаватель Миронова Ангелина Валерьевна
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

РЕСУРСЫ И СЕРВИСЫ «МОСКОВСКОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ ШКОЛЫ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье раскрыты возможности «Московской электронной школы» (МЭШ) как инструмента, обеспечивающего равный доступ к образованию обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Обсуждаются вопросы персонализации обучения с помощью индивидуальных планшетов.

Цель статьи заключается в описании потенциала использования ресурсов «Московской электронной школы» (МЭШ) для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Рассмотреть возможности сервисов создать сенсорно обогащенную учебную среду для особых учеников.

Полученные данные свидетельствуют, что имеются неоспоримые плюсы использования ресурсов МЭШ с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Обязательный учет особых образовательных потребностей позволяет индивидуализировать подход к обучению. В статье описаны методические приемы использования планшета в современном образовательном процессе школы. Учитываются особые потребности обучающихся разных нозологий. Рассмотрены условия работы для детей с нарушением зрения, слуха, с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Подчеркивается развитие обратной связи при ментальных операциях на занятиях на платформе МЭШ. Однако, рассматриваются и основные минусы работы с гаджетом. Это позволяет учесть все стороны учебного процесса. Как результат – настроить процесс обучения под каждого обучающегося с учетом его особенностей здоровья.

Ресурсы «Московской электронной школы (МЭШ)» позволяют создать индивидуальную цифровую образовательную среду для каждого. Сервисы «Московской электронной школы» обеспечивают равную доступность к образованию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Ключевые слова: Московская электронная школа (МЭШ), особые образовательные потребности, цифровой контент, электронный учебник, планшет.

Annotation. The article explains the opportunities of the Moscow Electronic School (MES) as a tool that provides equal access to education for students with different disabilities. The issues of the personalization of studying process with the individual tablets are discussed.

The purpose of the article is to describe the potentiality of using the resources of the Moscow Electronic School (MES) for students with special educational needs. To consider the possibilities of services to create a sensory-enriched learning environment for special students.

The obtained data shows that there are undeniable advantages of using MES resources for students with different disabilities. The consideration of special educational needs allows you to create the individual approach in studying process. The article describes

the methodological approach of using the tablet in the modern educational process of the school. The special needs of students of different diagnostic are taken into the consideration. The working conditions for children with vision impairment, deafness, and disorders of the musculoskeletal system are also considered. Marked out the feedback during mental operations in the classroom on the MES platform. However, the main disadvantages of working with the gadget are also considered. This allows you to take into consideration all aspects of the educational process. As a result, to adjust the learning process for each student, taking into the consideration his own health characteristics.

The resources of the Moscow E-School (MES) make it possible to create an individual digital educational environment for everyone. The services of the Moscow E-School provide equal access to education for students with disabilities.

Key words: Moscow Electronic School (MES), special educational needs, digital content, electronic textbook, electronic tablet.

Введение. В настоящее время цифровизация образовательной среды позволяет соединить в себе и традиционной офлайн образовании и современные цифровые он-лайн приёмы. Московская электронная школа (МЭШ) это продукт, дающий учителю и технические возможности цифровых технологий, и преимущества живого общения и контакта с учеником.

МЭШ – это новая информационная среда. Сервисы МЭШ – это библиотека электронных учебников, пособий, дополнительной литературы, это библиотека электронных сценариев уроков, это электронный журнал, электронный дневник для каждого ученика. [1, 5].

Изложение основного материала статьи. Индивидуализация процесса обучения с помощью ресурсов МЭШ позволяет подобрать для каждой категории детей, имеющих особые образовательные потребности, специальные, узконаправленные на компенсацию проблем здоровья ребенка приемы, методы, учебники и образовательный контент. Такой подход, несомненно, отвечает требованиям времени, но наряду с преимуществами имеет и свои недостатки.

Следует отметить, что персональное устройство (гаджет) подбирается для каждого ребенка с ОВЗ индивидуально в зависимости от его индивидуальных особенностей в развитии.

Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата бесспорным преимуществом ресурсов МЭШ станет возможность работать на уроке в индивидуальном темпе, а также изменять объем изображения или текста в процессе изучения материала. Данный функционал будет особенно актуален для ученика в случае наличия у него насильственных движений (ребенок не может попасть пальцами в точное место экрана, напечатать ответ, произвести необходимые действия и пр. без специальных возможностей планшета) [1, 5]. Современные производители предлагают вариативные устройства для ввода информации, специально разработанные для людей с двигательной патологией: педали, заменяющие клавиши Alt, Shift и Ctrl, световые перья, мыши в форме ручки и альтернативные клавиатуры. В частности, компания IntelliTools выпускает плоскую клавиатуру IntelliKeys: для ввода информации пользователь дотрагивается до нарисованных на ней пиктограмм, буквенных и цифровых клавиш [5].

Для учащихся с нарушениями зрительного анализатора принципиально важным является доступность изменения визуальной информации под свои индивидуальные особенности восприятия: увеличение текста, изменение контрастности, цвета текста и пр. В последние несколько лет на рынке цифровых технологий стали появляться планшеты нового типа, разработанные специально для пользователей с нарушениями зрения. Главной их особенностью является наличие в верхней части планшета дисплея с шрифтом Брайля, на котором особым образом поступающая жидкость формирует на экране осязаемые точки. Разработчики данного планшета расширили потенциал устройства: он также может отображать схемы, рисунки или карты [5].

Учащимся с нарушениями слуха наиболее важным компенсаторным механизмом в обучении будет выступать возможность получения дополнительной визуальной и необходимой доступной звуковой информации, которая будет использоваться учителем во время проведения интерактивного урока. В данном случае одним из весомых плюсов ресурсов МЭШ будет выступать возможность включения дополнительной сенсорно обогащенной информации в компьютерной системе (это могут быть различного рода графические изображения, текст, аудио- и видеоряд, анимация и пр.). Технические возможности планшета позволяют загрузить в персональные интеллектуальные гиды по различным изучаемым предметам, видео энциклопедии, электронные лектории, а также компьютерные программы для работы над формированием произносительной стороны речи и развитием слухового восприятия речи и пр. Многие из перечисленного помогает создать эксклюзивную дополнительную цифровую образовательную среду для конкретного неслышающего ребенка, опираясь на его индивидуальные потребности и возможности сенсорного развития [5].

Электронные образовательные ресурсы МЭШ могут быть востребованы для учащихся с интеллектуальными нарушениями: ученики могут выполнять индивидуальные задания в своем темпе. Благодаря возможностям МЭШ обогащаются инструменты работы учителя инклюзивного класса: в режиме онлайн он может следить за выполнением задания конкретных учеников, а в случае необходимости предоставлять им дополнительный мультимедийный материал, а также включать задания в игровой форме. Особо хочется подчеркнуть наглядные возможности использования интерактивной панели и планшета, исполняющие дополнительную иллюстративную роль в обучении данной категории детей с нарушениями в развитии. Все вышеперечисленное помогает реализовать истинное инклюзивное образование, когда каждый ученик может стать активной частью школьного сообщества.

В современных реалиях будет особенно актуальна функция использования планшета для дистанционного обучения в случае, если школьник не может присутствовать на уроке. Учитель отправляет онлайн задание, которое учащийся выполнит и пришлёт обратно на проверку. Тем самым благодаря функционалу дистанционных возможностей планшета можно не переживать, что ученик может пропустить новый материал в течение длительного отсутствия в школе (например, в период реабилитационных сессий). Все вышеперечисленное позволяет максимально подстроиться под индивидуальные образовательные возможности каждого ученика за счёт увеличения доступности, наглядности и гибкости образования, а также дополнить и грамотно выстроить всю структуру урока для учителя инклюзивного класса.

Мультимедийная наполненность персонального планшета расширяет возможности его использования за счет сплава мультимедийного контента и обычного текстового или графического содержания. Формат электронного учебника позволяет использовать элементы самоконтроля, проверить свои знания, провести промежуточное тестирование в каждой теме учебного материала для подготовки к контролю знаний, закрепить изученный материал. Визуальный ряд так же более насыщен видео-, фото- и аудиоматериалами, схемами, иллюстрациями, имеется возможность воспользоваться гиперссылками. Возможности электронного учебника позволяют делать пометки, записывать комментарии, быстро находить предварительные закладки.

Положительной стороной электронного учебника, несомненно, является возможность учителя разработать адаптированные для детей с ОВЗ фрагменты урока и добавить их в электронный контент, возможность увеличить размер шрифта при особых образовательных потребностях, что важно в условиях инклюзивного образования и т.д.

Использование планшета позволяет улучшить коммуникативный потенциал, индивидуализировать взаимодействие учитель-ученик. Учитель может составлять индивидуальные задания (тесты, иллюстрации, формулы), адаптировать их к

потребностям ученика и отправлять их персонализировано каждому ученику через интернет. Технологии обеспечивают и обратную связь: учитель аккумулирует на своем компьютере все задания к концу урока, может отправить их на доработку, разобрать выполненные задания со всем классом, или скрыть и разобрать работу индивидуально с учеником.

Расширяются возможности к доступу любых изданий, к любой учебной информации. Планшет решает так же и проблему необходимости иметь много учебников во время урока в школе. Его вес несомненно меньше стандартного набора учебников и дополнительной литературы. К тому же доступ к учебным материалам возможен в любое время суток и на расстоянии, например, при домашнем обучении.

К положительным аспектам использования планшета относится и управление образовательным результатом. С помощью электронных технологий можно динамически проследить за индивидуальными достижениями учеников, посмотреть их в сравнении, получить онлайн отклик для коррекции учебного образовательной траектории.

Применение электронного планшета имеет и негативные стороны использования. На это указывают родители, педиатры, неврологи и гигиенисты [1, 2, 3, 5, 6, 7]. Это относится к физическому и психическому состоянию ребенка. Усиливающаяся гиподинамия детей и подростков и сопровождающие ее нарушения здоровья так же является результатом компьютеризации во всех сферах образования и жизни. Обследование учащихся, проведенное Л.И. Каташинской и Л.В. Губановой выявило появление на передовые позиции в структуре заболеваемости вышли нарушение опорно-двигательного аппарата в виде нарушения осанки, нефизиологического лордоза и кифоза, сколиоза, а так же заболевания зрения в виде амблиопии, миопии и нарушения глазодвигательного аппарата [4]. И это несмотря на то, что экран планшета имеет адаптированную подсветку и дискретное изображение, что смягчает зрительную нагрузку во время работы с гаджетом. Уменьшению напряжения мышц глаза способствует и возможность изменения освещения экрана в зависимости от общей освещенности учебного кабинета и рабочего места, причем эта подстройка осуществляется автоматически и не требует дополнительного внимания со стороны учителя и ученика. Надо подчеркнуть, что бумажный носитель и жидкокристаллические интерактивные панели с высоким разрешением идентичны по световому потоку. Однако, нельзя забывать о регламенте учебного времени, отводящегося на работы с электронным устройством. Ведение урока подразумевает и смену видов деятельности, и проведение физкультминутки, и упражнения офтальмотренажа. Все в совокупности позволяет оптимизировать использование планшета и минимизировать отрицательное влияние на здоровье.

Другая сторона использования гаджетов – это снижение коммуникации, отсутствие сформированности психологической и социальной стороны взаимодействия детей и окружения. При использовании гаджетов наблюдается снижение коммуникативной активности учащихся не только с учителем, но и между собой. Порой дети замыкаются в себе, не умеют выразить свои эмоции и потребности, что для некоторых категорий детей с ОВЗ катастрофично и приводит к откату коммуникативной активности. Здесь следует отметить, что использование планшета в образовательных целях не даёт свободного доступа ко всем медиаресурсам, имеет только доступ к образовательному контенту в пределах уровня образования с возможными индивидуальными настройками в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка. Хотя родители и педагоги испытывают опасения о качестве получаемой информации.

Использование планшета подразумевает персонализированность и мобильность ученика при работе с информацией. Это является аргументом выбора этой технологии для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и находящихся на домашнем обучении, при дистанционном включении в образовательный процесс школы, при лечении или реабилитации.

Возможность обратной связи, контроля и самоконтроля учеников с особыми возможностями здоровья реализуется за счет индивидуальной траектории обучения; возможности менять скорость освоения материала; использования вариативных адаптированных заданий с разной степенью сложности, облегчающих восприятие информации; использование мультимедийного наглядного материала в соответствии с сенсорными возможностями обучающегося; наличие обратной связи при ментальных операциях контроля и самоконтроля не только по итоговым контрольным вопросам, но и по промежуточным контрольным точкам. Все это в целом стимулирует познавательную активность обучающегося с особыми возможностями здоровья и, как следствие, активизирует его речевую деятельность и ментальные процессы, создает включение коррекционно-развивающего компонента [1, 5].

Но настоящее время обратная связь ученик-учитель не всегда реализуется из-за технической стороны алгоритма работы электронного планшета. Это несомненно снижает и творческий потенциал ученика, и его креативность, и исследовательский мотив при обучении.

Сегодня неоднозначно определяется вопрос об использовании электронных планшетов в инклюзивном классе [3, 5]. Здесь порой расходятся мнения родителей, специалистов и разработчиков Московской электронной школы. Издательство «Просвещение» провело социологический опрос родителей на эту тему и большинство на вопрос «Можно ли учиться за компьютером, планшетом и т.д.?» ответили положительно. Но! с условием соблюдения всех гигиенических требований. Важным аргументом «за» было увеличение возможности доступа ребенка к разным образовательным контентам, что усиливает заинтересованность ребенка к получению знаний, делает этот процесс более привлекательным, эмоционально значимым. И сам поиск информации является отдельной потребностью к новизне, лежащей в основе саморазвития ребенка. Несмотря на общий положительный отклик, есть среди родителей и специалистов и настороженные мнения и даже резко отрицательные.

Выводы. В современных условиях активной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к общему образовательному процессу в условиях инклюзивного обучения цифровые технологии позволяют реализовать равные возможности обучения детей и одновременно индивидуализировать и адаптировать учебный процесс к их особым образовательным потребностям. Новым образовательным ресурсом единого цифрового пространства для организации учебного процесса независимого от места и времени становится «Московская электронная школа» (МЭШ).

Литература:

1. Афанасьева, Ю.А. Проектирование современного урока с использованием ресурсов «Московской электронной школы» (МЭШ) для обучающихся с особыми образовательными потребностями / Ю.А. Афанасьева // Актуальные вопросы науки. – 2018. – № 46. – С. 103-107.
2. Баркова, Е.Е. Преимущества и недостатки электронных учебников и их место в современном образовании / Е.Е. Баркова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXVII междунар. студ. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2015. – № 10(37). – С. 156-159.
3. Вспомогательные технологии в образовании: Учеб. пособие / Сост.: В.Э. Гаманович, Е.Н. Сороко. – Минск: Мин. гор. ин-т развития образования, 2014. – 132 с.
4. Каташинская, Л.И. Анализ факторов, оказывающих влияние на формирование здоровья городских и сельских школьников / Л.И. Каташинская, Л.В. Губанова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №4. – С. 124-129.
5. «Московская электронная школа» как инструмент равного доступа к образованию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Афанасьева Ю.А., Величенкова О.А., Гравицкая Е.Г. [и др.]. Учебно-методическое пособие – Москва: МГПУ, 2021. – 240 с.

6. Никольская, И.А. Разработка электронных учебников для лиц с нарушениями психофизического развития / И.А. Никольская // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2013. – №1 (55). – С. 17-20.

7. Тюрина, Н.Ш. Методологические и методические аспекты применения интерактивных технологий в образовании и социализации детей с особенностями психофизического развития / Н.Ш. Тюрина // Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ: сборник научных статей по материалам региональной научно-практической конференции. – Москва: ООО Юкод, 2018. – С. 294-299.

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель Байгутлин Рафик Ражапович

Сибайский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);

доктор педагогических наук, профессор Романов Петр Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Токмазов Георгий Васильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» (г. Новороссийск)

ДИАГНОСТИКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлен общий алгоритм проведения диагностики профессионального воспитания студентов, дано описание комплекса критериев эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов. При проведении диагностики учитывался тот факт, что проблемой и ее предметом является не только та или иная негативная ситуация в профессиональном воспитании студентов, но и новые или незнакомые обстоятельства, результаты, характеристики. Процесс диагностики сформированности общекультурных компетенций студентов вузов представлен в виде последовательности действий: сбор информации, установление причин неуспешности профессионального воспитания, формулировка возможного решения и его обоснование, контроль ход реализации принятого решения и оценка результатов его исполнения. Сбор и анализ информации позволил выявить проблему обеспечения эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов, дал возможность сократить число факторов, критериев, индикаторов, которые должны быть учтены при исследовании и соответственно уменьшить объем работы по сбору и анализу информации.

В статье обоснованы и содержательно раскрыты критерии и показатели оценки эффективности профессионального воспитания студентов с учетом особенностей образовательной деятельности гуманитарного вуза, выделены и уточнены признаки каждого уровня эффективности профессионального воспитания студентов. Авторами представлен комплекс критериев, апробированный им в ходе экспериментальной работы по решению проблемы профессионального воспитания студентов и их подготовки к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, диагностика эффективности профессионального воспитания, критерии и показатели диагностики результатов профессионального воспитания, обобщенный план диагностики профессионального воспитания.

Annotation. The article presents a general algorithm for the diagnosis of professional education of students, describes a set of criteria for the effectiveness of the formation of general cultural competencies of university students. During the diagnostics, the fact was taken into account that the problem and its subject is not only one or another negative situation in the professional education of students, but also new or unfamiliar circumstances, results, characteristics. The process of diagnosing the formation of general academic competencies of university students is presented in the form of a sequence of actions: collecting information, establishing the reasons for the failure of vocational education, formulating a possible decision and its justification, monitoring the implementation of the decision and evaluating the results of its implementation. The collection and analysis of information made it possible to identify the problem of ensuring the effectiveness of the formation of general cultural competencies of university students, made it possible to reduce the number of factors, criteria, indicators that should be taken into account in the study and, accordingly, reduce the amount of work on collecting and analyzing information.

The article substantiates and meaningfully reveals the criteria and indicators for evaluating the effectiveness of professional education of students, taking into account the specifics of the educational activities of a humanitarian university, highlights and clarifies the signs of each level of effectiveness of professional education of students. The authors present a set of criteria tested by them in the course of experimental work to solve the problem of professional education of students and their preparation for professional activity.

Key words: professional education, diagnostics of the effectiveness of professional education, criteria and indicators of diagnostics of the results of professional education, generalized diagnostic plan of professional education.

Введение. Целью статьи является описание алгоритма и комплекса критериев диагностики эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов в соответствии с задачами, этапами и содержанием профессионального воспитания.

При достижении поставленной цели нами были учтены разработки и предложения Б. Блума [8], Т.Е. Климовой [13], В.П. Симонова [14], В.А. Ядова [16], рекомендации по проведению педагогического исследования В.А. Беликова, А.С. Валеева [4] и других ученых.

Исходя из общего понимания диагностики (от греч. diagnosis – распознавание) как «установления и изучения признаков, характеристик, факторов, отражающих состояние объекта с целью выявления возможных отклонений, причин их появления и предотвращения основных нарушений в его нормальном функционировании» [13, С. 24], процесс диагностики эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов в процессе профессионального воспитания мы представляем в виде последовательности следующих действий: сбор информации, установление причин неуспешности профессионального воспитания, формулировка возможного решения и его обоснование, контроль реализации принятого решения и оценка результатов его исполнения.

Цель диагностического исследования любого аспекта профессиональной подготовки студентов – это определение признаков и характеристик текущего состояния организации и выявление проблемы, т.е. ситуации, при которой возникают противоречия, связанные с невозможностью достижения целей, поставленных перед организацией.

Изложение основного материала статьи. Мы считаем, что задачи диагностики эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов в процессе профессионального воспитания в общем виде можно и целесообразно сформулировать и решать поэтапно. При этом старт диагностики дает этап сбора информации путем изучения нормативных, установочных документов, изучения продуктов социальной и учебной деятельности студентов. Продуктивная реализация этого этапа даст возможность определить те факторы, от влияния которых действительно зависит успех или неудача всего процесса профессионального воспитания студентов вуза. Эти факторы в первую очередь должны быть учтены на последующих этапах диагностического исследования.

Результаты первого этапа диагностики, таким образом, определяют направленность и содержание последующих этапов: второго – систематизация собранной информации, третьего – анализ информации для выявления причин успехов или неудач профессионального воспитания студентов, четвертого – выработка рекомендаций по повышению эффективности этого процесса.

Как мы уже отмечали, осознание допустимости и возможности рисков в процессе реализации профессионального воспитания способствует выработке последовательности действий по предотвращению неблагоприятного развития воспитательных ситуаций и коррекции воспитательной деятельности вуза в целом [1].

При анализе нужно учитывать тот факт, что проблемой в нашем исследовании является не только та или иная негативная ситуация, но и новые или незнакомые обстоятельства. Например, для организации профессионального воспитания студентов вуза проблемой может быть внедрение программы профессионального воспитания, методики или инновационной технологии воспитания. Кроме того, оценивая состояние профессионального воспитания студентов вуза, следует обратить внимание на такие признаки, как:

– качество общих и профессиональных знаний, умений и навыков студентов, имеющих значение для успешности профессиональной деятельности и адаптации в профессиональной среде;

– уровень сформированности общих компетенций студентов;

– уровень трудоустройства выпускников;

– степень удовлетворенности результатами воспитания студентов в процессе профессиональной подготовки;

– характер оценки уровня подготовки студентов к профессиональной деятельности со стороны работодателей.

Помимо вышеназванных показателей, необходимо учитывать такие социально-психологические признаки положения дел в профессиональном воспитании, как: отношения с другими студентами и преподавателями, уровень конфликтности в коллективе, состояние морального климата. Коллектив студентов – это не просто группа людей, находящихся определенное время в определенном месте, но и группа лиц, связанных устойчивой, совместной и общественно полезной деятельностью, которая предполагает наличие единых целей, организации и управления. Коллектив студентов во всех случаях есть организационно оформленная группа молодых людей, созданная для реализации комплекса учебных и производственных целей [11]. Поэтому исходной стартовой социологической позицией диагностики результатов профессионального воспитания должны являться выявление и оценка характера и уровня всей совокупности социальных ролей членов студенческой группы, характера проявления ими себя как личности при выполнении своих ролей. Например, выявление и оценка морального климата коллектива, как важного условия воспитания и развития каждого студента.

Социальный аспект критериев в этом случае заключается в диагностике содержания и успешности сотрудничества, взаимной поддержки и взаимной требовательности, четкости организации и согласованности действий студентов. Таким образом выбираются те критерии, высокий уровень сформированности которых свидетельствует об эффективности воспитательной деятельности вуза. Полученная информация и оценки сопоставлялись нами с аналогичными показателями других групп вуза и других образовательных организаций.

Для получения обоснованных и достоверных результатов диагностики результатов профессионального воспитания, на наш взгляд, должны быть получены результаты решения следующих задач:

1) определение уровней, критериев и показателей, которые позволят получить объективную информацию об эффективности воспитательной работы;

2) оценка состояния диагностического материала по каждому показателю;

3) подбор оптимальных статистических методов оценки результатов воспитания студентов.

Уточнение критериев и показателей эффективности профессионального воспитания нами выполнено в соответствии с общими положениями диагностики о природе и значимости данного аспекта педагогических исследований. В частности, мы приняли и реализовали следующие положения к выделению и обоснованию критериев и показателей эффективности профессионального воспитания:

1) критерии отражают объективное положение дел в реализации профессионального воспитания;

2) анализ результатов диагностики профессионального воспитания в соответствии с критериями и закономерностями формирования и развития личности обучающихся дает возможность конкретизировать связи между компонентами всего процесса воспитания и каждой воспитательной ситуацией;

3) установление критериев эффективности профессионального воспитания позволяет оценить значимость выполнения комплекса организационно-педагогических условий реализации этого процесса;

4) оценка каждого критерия осуществляется через установление соответствующих показателей;

5) представленные критерии и показатели в комплексе дают возможность оценить и наглядно представить динамику эффективности процесса профессионального воспитания [3; 13].

На наш взгляд, главное требование к уточнению критериев и показателей может быть представлено следующим образом: комплекс критериев и показателей сформированности должен быть выделен в соответствии с предметом, целью и гипотезой исследования. Так в нашем случае – в соответствии с особенностями профессионального воспитания студентов вузов (предмет) и направленностью на обеспечение эффективности комплекса организационно-педагогических условий (цель). В соответствии с гипотезой нашего исследования переход обучающихся с одного уровня на другой обеспечивается реализацией комплекса организационно-педагогических условий в рамках модели профессионального воспитания. Таким образом, мы считаем уровень сформированности общих профессиональных компетенций студентов базовым критерием диагностики профессионального воспитания студентов вузов.

Выделение показателей его сформированности мы осуществляли с учетом того, что показатели должны:

– отражать характер личностного отношения каждого студента к профессии и роли воспитания в овладении ею;

– предполагать наличие позитивного мнения о необходимости большого объема и высокой степени усвоения студентами актуальных знаний по профессии;

– определять уровень готовности студентов к реализации профессиональной деятельности с учетом опыта, комплекса социально и индивидуально значимых качеств и компетенций.

Это означает то, что судить об эффективности профессионального воспитания и успешной реализации предлагаемого нами комплекса организационно-педагогических условий, программы и методики реализации профессионального воспитания студентов мы можем по росту уровня сформированности их качеств и компетенций.

Поскольку в нашем исследовании объектом измерения выступают личностные качества и общекультурные (универсальные) компетенции студентов, а также характеристики программы и методики профессионального воспитания студентов СИБашГУ, то мы использовали качественные, и количественные показатели. Таким образом, мы считаем, что тот или иной студент СИБашГУ профессионально воспитан и готов к деятельности в обществе, если он соответствует следующим критериям:

- 1) сформировал четкое представление о профессиональной подготовке, профессии и необходимых для ее реализации качествах и компетенциях;
- 2) овладел актуальными для реализации профессиональной деятельности, обеспечения высокого уровня социальной активности знаниями и качествами;
- 3) овладел общими, универсальными и профессиональными компетенциями и умениями социальной деятельности и поведения.

Предварительная оценка результатов обучения на разных уровнях была построена и применена нами на основе шкалы Б. Блума [7; 8], адаптированной В.А. Ядовым [16], реализованной А.С. Валеевым [10] и В.А. Великовым [3] к особенностям профессионального образования и воспитания [1].

Для проведения диагностики эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов в процессе профессионального воспитания мы предлагаем пошаговую последовательность выполнения диагностических действий (таблица 1).

Таблица 1

Общий алгоритм диагностического исследования эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов в процессе профессионального воспитания

№	Содержание	Методы
1-й шаг	– анализ нормативно-уставных документов; – анализ состояния профессионального воспитания и развития студентов; – уточнение проблемы и путей ее разрешения; – разработка диагностической программы; – уточнение и пробная реализация комплекса организационно-педагогических условий эффективности профессионального воспитания с целью формирования общекультурных компетенций студентов вузов.	– теоретические (анализ, обобщение, систематизация, моделирование); – эмпирические (наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, изучение и обобщение педагогического опыта, констатирующий и пробные эксперименты); – математические и статистические методы и методы цифровой обработки и представления данных.
2-й шаг	– апробация комплекса организационно-педагогических условий эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов в процессе профессионального воспитания; – корректировка критериев и показателей оценки эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов в процессе профессионального воспитания.	– теоретические (обобщение, систематизация); – эмпирические (наблюдение, тестирование, анализ продуктов деятельности, формирующий эксперимент); – методы математической статистики.
3-й шаг	– теоретическое осмысление и интерпретации данных об эффективности профессионального воспитания; – оформление результатов исследования, формулировка выводов; – разработка научно-методических рекомендаций по повышению эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов в процессе профессионального воспитания.	– теоретический (анализ, синтез, обобщение и систематизация материала); – математические и статистические методы вторичной обработки результатов педагогического профессионального воспитания и их наглядного представления.

Следуя стратегии проведения нашего исследования был выполнен критериальный анализ направлений развития, решения задач и определения показателей эффективности профессионального воспитания студентов СИБашГУ: поощрение лидерства студентов; модернизация процесса формирования общекультурных компетенций на научной основе в соответствии с потребностями образования; повышение качества образовательного и воспитательного процессов на основе использования инновационных технологий, развитие образовательной среды; взаимодействие с другими организациями, эффективная обратная связь с потребителями и заинтересованными сторонами, обеспечивающими формирование, развитие и применение общекультурных компетенций; создание комфортных условий образовательной среды для студентов. Поэтому ключевые методы диагностики и оценки включают: метод множественного выбора (MCQ), метод АСТОП (ATES); объективный структурированный демонстрационный экзамен (OSCE); устный экзамен, эссе, портфолио студента.

Выводы. Диагностическое исследование эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов в процессе профессионального воспитания, проведенное в виде анализа уставных документов и анализа состояния профессионального воспитания студентов и уровня готовности преподавателей к их воспитанию, направлено на уточнение проблем профессионального воспитания и поиск путей их разрешения. Мы пришли к выводу, что успешность процесса и системы профессионального воспитания студентов СИБашГУ обеспечивается грамотной кадровой политикой, выраженным демократическим стилем руководства, четкой формулировкой миссии образовательной организации, наличием коллективного договора, разработанными методами оценки индивидуальной работы персонала, мероприятиями по адаптации студентов первых курсов, подготовки педагогов вуза к деятельности, связанной с наставничеством и консультированием студентов по вопросам социальной практики, широким спектром содержания, форм и методов дополнительного образования, обеспечение профессиональной подготовки и переподготовки, повышение квалификации персонала, связанной с методической работой в профессиональном воспитании.

В то же время проведенный нами анализ позволяет определить некоторые существующие недостатки профессионального воспитания студентов СИБашГУ, устранение которых является перспективой нашего дальнейшего исследования:

- недостаточная четкость целей и задач профессионального воспитания с учетом социально-экономических условий и особенностей профессиональной деятельности выпускников института;
- некоторое несоответствие содержания подготовки преподавателей института к воспитательной деятельности от современных требований и потребностей студентов в воспитании;
- недостаточный уровень эффективности системы стимулирования воспитательной деятельности преподавателей и сотрудников;
- недостаточный уровень координированности в проведении воспитательных мероприятия в вузе;
- недостаточный уровень реализации воспитательного потенциала производственных практик студентов института на предприятиях.

Литература:

1. Байгутлин, Р.Р. Особенности диагностики эффективности формирования общекультурных компетенций студентов вузов / Р.Р. Байгутлин // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тез. докл. 80-й Междунар. науч.-техн. конференции. – Магнитогорск, 2022. – С. 90.
2. Батаршев, А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике / А.В. Батаршев. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.
3. Беликов, В.А. Оценка состояния и формирование программы развития организации СПО с учетом факторов и тенденций изменения внешней социально-экономической среды / В.А. Беликов, О.Ю. Леушканова, В.М. Тучин, О.А. Пундикова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – №4(20). – С. 12-18.
4. Беликов, В.А. Профессиональное образование личности на основе учебно-профессиональной деятельности / В.А. Беликов, А.С. Валеев, А.В. Гришин, С.А. Махновский. – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2011. – 244 с.
5. Беликов, В.А., Леушканова, О.Ю. Личность. Воспитание. Деятельность // В.А. Беликов, О.Ю. Леушканова. – М.: Перо, 2021. – 154 с.
6. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.
7. Блум, Б. Мозг, разум и поведение / Б. Блум. – М.: Мир, 1988. – 246 с.
8. Блум, Б. Таксономия Образовательных Целей: Сфера Познания / Б. Блум. – М.: Наука, 1956.
9. Буянова, Г.В. Роль воспитания в формировании профессиональной компетентности будущих бакалавров / Г.В. Буянова, Е.К. Гитман // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2021. – Т. 5. – № 2. – С. 10-16.
10. Валеев, А.С. Формирование компетентного специалиста в условиях образовательного процесса высшей школы / А.С. Валеев, Е.Н. Григорьев // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 10. – С. 30-32.
11. Иванов А.П. Основы менеджмента. Учебное пособие. – Ч.1. – СПб: СПбГТУРП, 1996. – 122 с.
12. Кирьякова, А.В. Авторские модели воспитания зарубежной и российской теории и практики образования как аксиологический ориентир построения концепции авторской школы / А.В. Кирьякова, А.К. Сулейманова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 2 (225). – С. 38-46.
13. Климова, Т.Е. Педагогическая диагностика: учебное пособие / Т.Е. Климова. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 124 с.
14. Симонов, В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства обучающихся / В.П. Симонов. – М.: МПА, 1995. – 192 с.
15. Смирнова, В.А. Использование таксономии целей и задач для разработки кодификатора познавательных универсальных учебных действий / В.А. Смирнова // Молодой ученый. – 2015. – № 17 (97). – С. 572-576.
16. Ядов, В.А. Методология и техника социологического исследования / В.А. Ядов. – Тарту, 1969. – 217 с.

Педагогика

УДК 3786:004

кандидат педагогических наук Белаш Виктория Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

студент Денисенко Максим Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

студент Лаврентьев Денис Олегович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

О СОЗДАНИИ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Использование мобильных приложений в образовательном процессе в вузе обусловлено развитием информационных технологий, расширением сферы их использования. Большинство студентов поддерживают внедрение мобильных приложений в процесс обучения, потому что преподавателям необходимо владеть навыками создания подобных программных продуктов.

При выборе платформы для разработки мобильного приложения следует определить язык программирования, так как выбор IDE и фреймворка напрямую зависит от выбранного способа компиляции кода и оптимизации его в байт-код, который в дальнейшем формирует структуру программного обеспечения. В современном мире множество сотен языков программирования, но не все из них являются актуальными и долгоживущими, поэтому следует выбрать язык, который будет поддерживаться в дальнейшем и который активно используется и обновляется в настоящее время. Данный критерий является основным, так как язык может идеально подходить под задачу сегодня, а завтра его перестают поддерживать и появляется множество языков аналогов, которые более оптимизированы и эргономичны, что приведёт к лишней работе по переводу кода с одной кодировки на другую. Для создания мобильного приложения следует разработать как функционирующую сторону, так и графический интерфейс. В данной статье рассмотрим платформы для разработки мобильных приложений, а также их основные функциональные компоненты.

Ключевые слова: мобильное приложение, образовательный процесс, образование, фреймворк, разработка, IDE, EdTech, цифровой образовательный ресурс.

Annotation. The use of mobile applications in the educational process at the university is due to the development of information technologies, the expansion of the scope of their use. Most students support the introduction of mobile applications into the learning process, because teachers need to have the skills to create such software products. When choosing a platform for developing a mobile application, it is necessary to determine the programming language, since the choice of IDE and framework directly depends on the chosen method of compiling the code and optimizing it into byte code, which later forms the structure of the software. There are many hundreds of programming languages in the modern world, but not all of them are relevant and long-lived, so you should choose a language that will be supported in the future and which is actively used and updated at the moment. This criterion is the main one, since the language may be ideally suited for the task today, and tomorrow it is no longer supported and there are many analog languages that are more optimized and ergonomic, which will lead to unnecessary work on translating code from one encoding to another. To create a mobile application, you should develop both a functioning side and a graphical interface. In this article, we will consider platforms for developing mobile applications, as well as their main functional components.

Key words: mobile application, educational process, education, framework, development, IDE, usability, dTech, digital educational resource.

Введение. Использование мобильных приложений в образовательном процессе является основополагающим методом при удаленном формате обучения.

Однако, необходимо принимать во внимание тот факт, что не все сотрудники профессорско-преподавательского состава обладают возможностью постоянного и свободного доступа к стационарному либо портативному компьютеру во время проведения занятий, который мог бы быть использован в качестве базового устройства для размещения компонентов программы. Существует широкий спектр возможных решений данной проблемы: одним из вариантов является предустановка приложения на каждое рабочее место в университете, на каждый компьютер с возможностью создания либо использования локальной вычислительной сети. В таком случае следует принять во внимание, что техническое сопровождение подобной системы обязывает организацию содержать целый штат ответственных за работу данной среды сотрудников, что приведёт к дополнительным материальным затратам.

В работе [1] приведены данные опроса студентов Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского о целесообразности использования мобильных приложений, которые показали заинтересованность обучающихся в применении подобных программных продуктов в образовательных целях.

Изложение основного материала статьи. Мобильное приложение является самым практичным решением информатизации образовательного процесса. Для разработки подобного программного обеспечения требуются знания языков программирования и им соответствующий фреймворк, включающий ряд определенных библиотек для структурирования функционала кода. Под категорию основных мобильных приложений подходят следующие операционные системы (ОС): Android, iOS. Также существует множество других ОС: Windows Phone – на базе Microsoft, HarmonyOS, который является потомком Android технологий.

В современном мире используется множество разнообразных платформ и фреймворков для разработки мобильных приложений. К самым часто используемым и эффективным относят следующие фреймворки:

1. Xamarin.Forms – разработан компанией Microsoft для работы в интегрированной среде разработки (IDE) Visual Studio.

- Язык программирования – C#.
- Поддерживаемые платформы: Android, iOS, UWP1.

2. Flutter – разработан компанией Google. Представляет из себя набор инструментов разработки. Фреймворк хранится в открытом доступе с исходным кодом для создания мобильных приложений под Android и iOS.

- Язык программирования – Dart.
- Поддерживаемые платформы: Android, iOS.

3. Android Studio – программное обеспечение (ПО), представляющее отдельное IDE для разработки ПО мобильной платформы. Имеет Drag-n-Drop функцию, что позволяет быстро конструировать графический интерфейс пользователя.

- Язык программирования – C/C++, Java.
- Поддерживаемые платформы: Android.

Актуальными решениями при разработке бэкенда мобильных программных обеспечений являются приложения, написанные на языках Dart, Java, Kotlin, C#. Приведем небольшую характеристику для каждого языка программирования:

- Dart – относится к класс ориентированным языкам программирования, что составляет четкую структуру кода. С точки зрения потребления ресурсов Dart имеет ряд преимуществ производительности.
- Java – относится к объектно-ориентированным языкам, что позволяет удобно разрабатывать инструменты для ПО.
- Kotlin – считается языком программирования с жесткой статичной типизацией. Язык разработан на базе Java Virtual Machine. Является производительней, чем Java.

• C#, в свою очередь, особой исполняющей среде (CLR). C#, как и Java, компилируется в байт-код. Особенность C# состоит в глубоком аппаратном программировании, также имеет самую быструю систему освобождения ресурсов.

• JavaScript – динамический язык программирования, который построен на базе Java и применяется к HTML документу.

Для разработки графического интерфейса пользователя актуальными языками верстки являются:

• XAML/XML – позволяет строить графический интерфейс в виде иерархии тегов. Создаются слои, которые заполняются сверху-вниз.

• Конструктор Drag&Drop – позволяет свободно конструировать пользовательский интерфейс методом перетаскивания требуемых элементов в макет. Элементы имеют множество свойств, которые можно изменять, как и в бэкенд, так и в фронтенд части.

Разбор критериев и сравнительный анализ различных платформ для разработки мобильных приложений были произведены в [2].

Сравнение платформ разработки мобильных приложений

Критерий\Платформа разработки	Xamarin Forms	Flutter	Android Studio	React Native
IDE	1	2	2	2
Независимость платформы	1	3	2	2
Удобство и вариативность создания дизайна	2	2	3	1
Кроссплатформенность	3	2	1	2
ИТОГО	7	9	8	7

Исходя из приведенных выше данных следует, что большая часть описанных платформ, используемых в процессе разработки программного обеспечения, получили схожие итоговые баллы. При этом немаловажно учесть тот фактор, что все предложенные в таблице критерии носили сравнительно-оценочный характер, что означает, что малейшая разница в проставленных баллах имеет важное значение при принятии решения о выборе того или иного варианта.

Исходя из наблюдаемых результатов, можно отметить, что такие платформы, как Xamarin.Forms и React Native набрали равные баллы в результате суммирования оценок по всем позициям. При этом важно заметить тот факт, что они имеют достаточно значительные различия. В первой платформе на высоком уровне адаптирован виртуальный рабочий стол разработчика, но при этом она сильнее потребляет ресурсы и нагружает систему. Вторая же платформа, в свою очередь, обладает лучшей оптимизацией и менее требовательна, однако удобство разработки, особенно для начинающего программиста, оставляет желать лучшего.

Android Studio, занимающий следующую строчку рейтинговой таблицы, также является хорошим примером платформы для разработки, однако имеет основной минус, заключающийся в узкой направленности разработки и жесткой привязке к операционной системе.

Исходя из приведенного выше анализа, самым универсальным и наилучшим приложением для разработки является Flutter, который расположился на первой строчке рейтинговой таблицы в соответствии с суммой баллов по всем критериям исследования, причем за большую часть критериев он набрал минимум по два балла. Платформа хорошо подготовлена для разработки приложений для мобильных устройств, обладает достаточно обширным выбором инструментальных средств, позволяет осуществлять разработку программ для различных платформ, хорошо оптимизирована и удобна для программиста.

Для создания графического интерфейса пользователя мобильного приложения используются общедоступные инструменты и элементы, каждый из которых отвечает за свой функционал. Чтобы построить макет дизайна приложения, подходящего под концепцию EdTech, следует описать доступные элементы, их комбинацию, основные свойства. Множество фреймворков (Flutter, Android Studio, Xamarin.Forms и многие другие) имеют примерно идентичную логику для набора элементов, отличаются в названии и обработке триггерных событий, которая заметна только со стороны производительности приложения. В качестве основной методологии элементов графического интерфейса мобильного приложения будет использоваться фреймворк Flutter. Однако, следует помнить, что описывается общая концепция, анализ будет актуален для аналогичных элементов других фреймворков.

1. Text – строковая запись, основными свойствами которой являются выбор шрифта, размера кегля и прочие стандартные текстовые инструменты. Данные свойства имеют все производные элементы:

- Элемент «TextField» (Рисунок 1) – представляет из себя поле для ввода строки. Одним из используемых свойств является labelText (Placeholder), который позволяет установить значение, которое пропадает при нажатии на поле. Также существует свойство obscureText, которое позволяет скрыть вводимый текст. Данный элемент наиболее применим при создании форм авторизации, а также полей для заполнения.

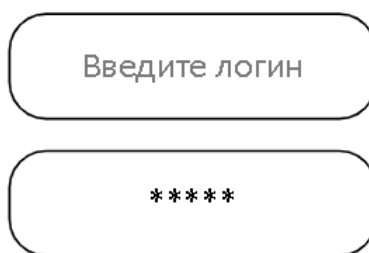


Рисунок 1. Графическое представление элемента TextField

- Элемент «TextVox» (Рисунок 2) – представляет из себя область для ввода строкового типа данных. Отличительной особенностью данного элемента от предыдущего является возможность изменения границ видимой области и, как следствие, более удобное взаимодействие с большими объемами текста. Данный элемент наиболее применим для ввода развернутых ответов на задания в приложении.

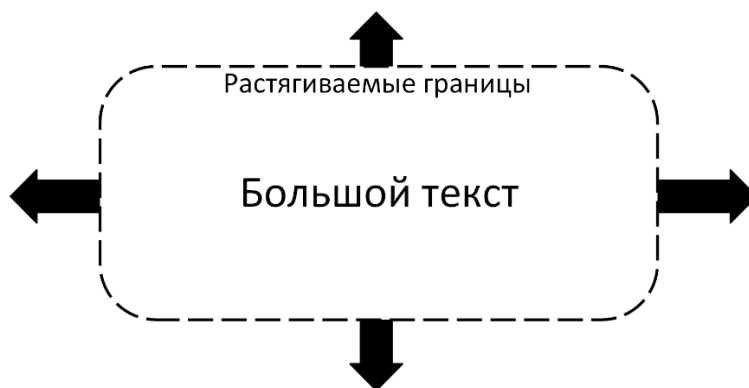


Рисунок 2. Графическое представление элемента TextView

- Элемент «TextView» (Рисунок 2) – представляет собой элемент управления в виде текстового поля, включающей в себя строковые данные, при нажатии на которую вызывается триггерное событие или поведение. Данный элемент управления является наиболее универсальным и предоставляет возможность делать любые изменения по одному нажатию либо касанию экрана. К примеру, кнопка позволяет реализовать логику отправки ответа на задание в приложение либо на сервер.

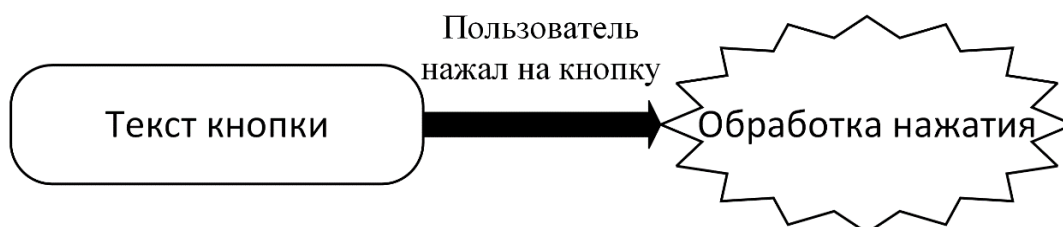


Рисунок 3. Графическое представление элемента TextButton

2. CheckBox (Рисунок 4) – триггерный элемент, вызывающий определенное заданное действие по событию, которое хранит в себе значение для дальнейшей обработки (свойство onChanged). Данный элемент позволяет реализовывать обучающие задания с множественным выбором вариантов ответа.

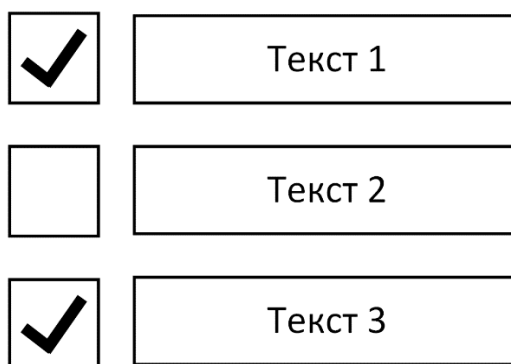


Рисунок 4. Графическое представление элемента CheckBox

3. RadioBox (Рисунок 5) – элемент управления, который группирует в себе несколько вариативных значений с выбором только одного. Формируется свойством groupValue. Данный элемент позволяет реализовать логику обучающего задания с одним вариантом ответа из предложенных.

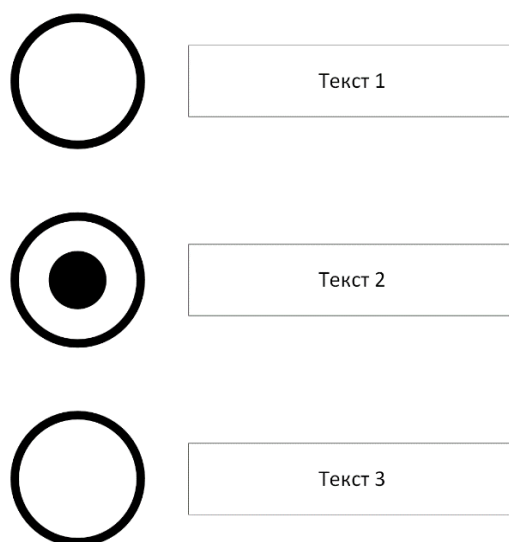


Рисунок 5. Графическое представление элемента RadioButton

4. DataTable (Рисунок 6) – представляет из себя реляционную таблицу для хранения и обработки разных типов данных, включающую в себя возможность сортировки (свойство `sortAscending`, принимающее булевы значения). Является основной структурой для группировки элемента управления `CheckBox`. Может использоваться для заданий с заполнением пропусков в таблице, а также для наглядного представления обучающей информации в теоретических блоках приложения.

Колонка 1	Колонка 2	Колонка 3
Image	Text	CheckBox
Hero	Button	CheckBox

Рисунок 6. Графическое представление элемента DataTable

5. SimpleDialog (Рисунок 7) – диалоговое окно, представляющее из себя заголовок и варианты действий на выбор пользователя с разной возможной обработкой триггеров. Данный элемент может применяться для создания уведомлений в приложении, а также в качестве блиц-опросов по обучению.

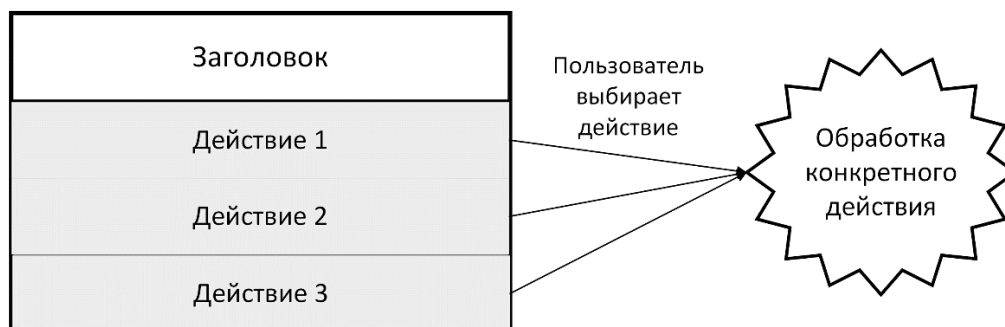


Рисунок 7. Графическое представление элемента SimpleDialog

6. Draggable (Рисунок 8) – элемент, позволяющий реализовывать функционал перетаскивания объектов на экране в финальную точку `DragTarget` при помощи отслеживание движений пальцев пользователя. Основными свойствами являются `onDragCompleted`, `onDragEnd`, `onDraggableCanceled` и `onDragStarted`. Данный элемент позволяет реализовать игровую логику заданий на сопоставление одних элементов другим.

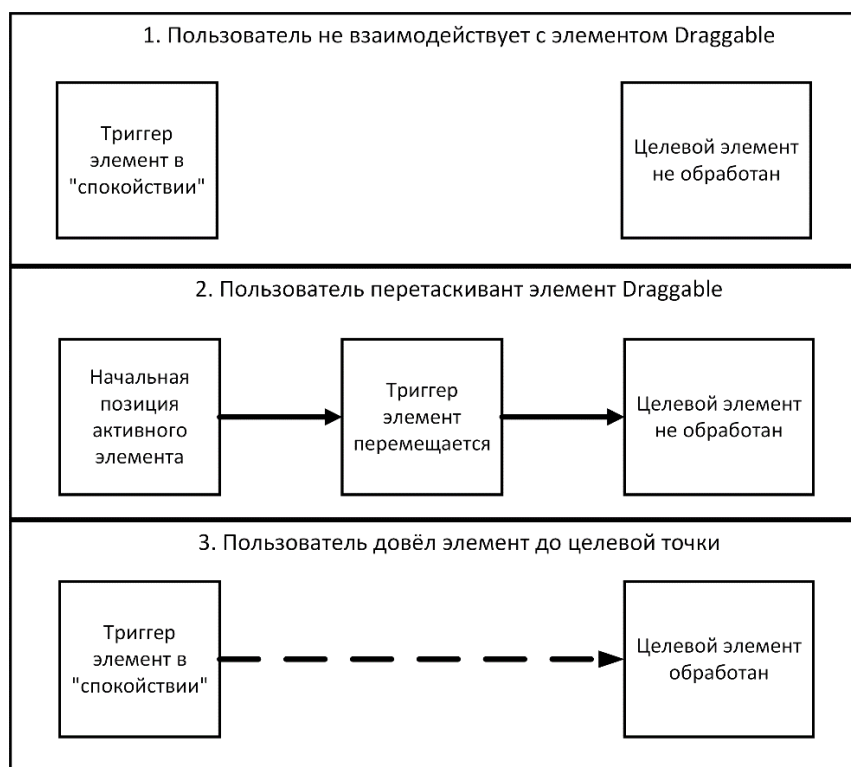


Рисунок 8. Графическое представление элемента Draggable

7. Hero (Рисунок 9) – элемент управления, включающий текстовое описание и изображение, при нажатии на элемент изображение увеличивается в рамках определенной области. Данный элемент может быть использован в рамках теоретического блока обучающего приложения.

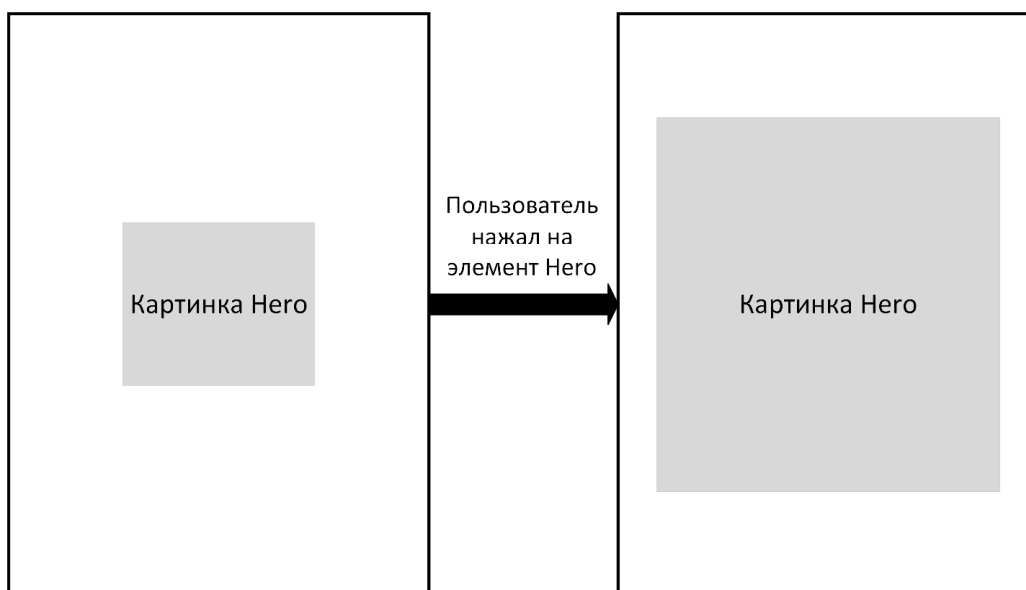


Рисунок 9. Графическое представление элемента Hero

8. Image (Рисунок 10) – элемент приложения, основная задача которого заключается в отображении заданных изображений. Существуют различные конструкторы для инициализации элемента с различными начальными условиями: Image.new, Image.asset, Image.network, Image.file и Image.memory. Данный элемент может быть использован для создания сопутствующих изображений в теоретическом блоке, а также для создания иллюстрированных игровых заданий.



Рисунок 10. Графическое представление элемента Image

Выводы. Все вышеперечисленные элементы управления создают минимальный уровень функциональности для создания мобильного приложения, описывающее теоретически-игровой процесс обучения, в рамках технологии EdTech. Комплекс функций и возможных взаимодействий с пользователем может увеличиваться со временем по мере необходимости и актуальности.

Литература:

1. Белаш, В.Ю. Об использовании мобильных приложений в образовательном процессе / В.Ю. Белаш, Д.О. Лаврентьев, М.С. Денисенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – Вып. 75. – Ч. 4. – С. 51-53.
2. Лаврентьев, Д.О. О программных средствах создания мобильного приложения (на примере электронного журнала) / Д.О. Лаврентьев, В.Ю. Белаш // Дневник науки. – 2021. – №11 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.dnevniknauki.ru/images/publications/2021/11/technics/Lavrentiev_Belash.pdf (Дата обращения 20.06.2022).
3. Ткаченко, А.Л. Анализ и рекомендации по выбору аналитической платформы / А.Л. Ткаченко, И.А. Лыгин, В.И. Кузнецова // Заметки ученого. – 2021. – № 7-1. – С. 51-54.

Педагогика

УДК 371.8

студент Блинцова Ирина Михайловна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Староверова Мария Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Мосинцев Даниил Дмитриевич

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ИЗУЧЕНИЕ РОДНОГО КРАЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В данной статье представлены основные формы музейной деятельности, использующиеся при изучении родного края на школьных занятиях. Выделены подходы к определению понятия «музейная педагогика». Сформулированы возможности учебно-методического комплекса Школы России, Школы 2100 и системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. В ходе исследования было определено два способа организации деятельности младших школьников. Первый подход – создание музея в школе. Второй подход – создание исследовательской группы, основная деятельность которой заключается в сборе информации, её структурировании, подготовке выступлений и др. Для проведения научного исследования подобраны методы и методики. Компонентами, использованными при диагностике и формировании процесса изучения родного края младшими школьниками и их отношения к Родине, выступили когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный.

Ключевые слова: музейная педагогика, музей, любовь к родному краю, патриотизм, Родина, педагогические технологии, младшие школьники.

Annotation. This article presents the main forms of activity used in the study of the native land in school classes. The approaches to the definition of the concept of "museum pedagogy" are highlighted. The possibilities of the educational and methodological complex of the School of Russia, School 2100 and the system of developmental education of D. B. Elkonin – V. V. Davydov are formulated. In the course of the study, two ways of organizing the activities of younger schoolchildren were identified. The first way is to create a museum at the school. The second way is to create a research group whose main activity is to collect information, structure it, prepare speeches, etc. Methods and techniques have been selected for conducting scientific research. The components used in the study of the native land by younger schoolchildren and their relationship to the Motherland were cognitive, emotional-value and activity.

Key words: museum pedagogy, museum, love for the native land, patriotism, Homeland, pedagogical technologies, younger students.

Введение. В указе президента Российской Федерации В. В. Путина от 21.07.2020 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» акцентируется внимание на необходимости создания «условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [3].

Изложение основного материала статьи. Использование методов и средств музейной педагогики не является новшеством, практика их использования уже описана в трудах Г.М. Кершенштейнера, А. Лихтварка. Именно в их трудах впервые возникает термин «музейная педагогика». Исследованием методов формирования чувства любви к Родине у младших школьников с использованием музейной педагогики Н.Д. Наумова; Б.А. Столяров; Л.Н. Ан-Чаучи,

Ю.Е. Ан-Чаучи, Я.П. Бугаева; Я.В. Макаrchук; Х.С. Даурбеков; О.Л. Князева; Л.Г. Латышева; Я.В. Макаrchук; М.Л. Мальчевская; А.И. Шмидт и др.

Впервые термин «музейная педагогика» появился в Германии в начале XX века, в 1913 году А. Лихтварк впервые сформулировал идею об образовательном значении музея. А в 60-е годы XX века начался «музейный бум» и музейная педагогика стала развиваться как отрасль науки, имеющая образовательную функцию, как основную. В России о «музейной педагогике» заговорили лишь в 70-годы XX века. В 1989 году М. Ю. Юхневич определила ее как: «научную дисциплину, смежную музееведению, педагогике и педагогической психологии, которые занимаются изучением образовательной деятельности музеев» [4].

Мы будем опираться на определение музейной педагогики Б.А. Столярова: «направление педагогики, междисциплинарная область науки, профильная музейная дисциплина, а также специфическая практическая деятельность по передаче культурного опыта в условиях музейной среды» [2].

Школьный музей в настоящее время во многом является площадкой для реализации детского творчества, это позволяет младшим школьникам проявлять интерес к окружающему миру, у них формируются полезные навыки, которые так же необходимы для дальнейшей учебной деятельности.

Мы проанализировали возможности учебно-методического комплекса Школы 2100, Школы России и системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и отразили их в следующих таблицах (Табл. 1-3).

Таблица 1

Возможности УМК Школа России

Темы, учебные проекты	Основные виды деятельности с использованием музейной педагогики
1. Наш край. Проект «Разнообразие природы родного края»	– экскурсия «Формы поверхности нашей местности»; – составление и презентация проекта «Книга природы родного края».
2. Наши ближайшие соседи	– определение на карте границ страны, области, родного края. Сообщения о государствах, граничащих с нашей родиной.
3. Путешествие по России. Знаменитые соотечественники	– сбор информации о знаменитых соотечественниках своего края (города, села). Оформление собранных материалов в виде фотовыставки, стенгазеты, альбома и т.д.; – дистанционная экскурсия в усадьбу Г.В. Юдина.
4. Проект «Экономика родного края»	– сбор информации об экономике своего края (города, села); – оформление собранных материалов в виде фотовыставки, стенгазеты, альбома и т.д.; – коллективное составление книги – справочника «Экономика родного края». Презентация и оценивание результаты проектной деятельности.
5. Проект «Музей путешествий»	– сбор экспонатов для музея; – оформление экспозиции музея; – подготовка сообщения, презентация своих сообщений с демонстрацией экспонатов; – экспозиции детских работ.

Таблица 2

Возможности УМК Школа 2100

Темы, учебные проекты	Основные виды деятельности с использованием музейной педагогики
1. Семья – ближайшее окружение человека	– подготовка рассказа о семье, о том, чем она занимается, у кого какие домашние обязанности, так же профессии членов семьи, распределение домашних обязанностей; – составление генеалогического древа семьи.
2. Родной город, село. Домашний адрес	– экскурсия «Путь домой». Изобразить путь от школы до дома при помощи условных знаков.
3. Народы, населяющие регион	– проект «Расскажи о своем народе».
4. Важные события из истории родного региона	– собирать материал на основании книг, интернет – ресурсов о праздничных днях родного города. Выпуск стенгазеты; – экспозиции, посвященные родному городу, архитектуре.
5. Памятники истории и культуры региона, достопримечательности, их охрана	– подготовка в группах рассказа по экскурсии в краеведческий музей, к историческим местам событий, так же по посещенным историческим памятникам родного края, сообщений о достопримечательностях родного города.

Возможности УМК системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова

Темы, учебные проекты	Основные виды деятельности с использованием музейной педагогики
1. Знакомые маршруты	– экскурсия «Дорога в школу и домой», составление маршрута.
2. Родной край – частица России	– проведение виртуальной экскурсии по родному краю; – составление туристического маршрута (важнейшие объекты природы, музеи, театры и др.).
3. Россия – многонациональная страна	– выставки кукол в национальной одежде народов, которые населяют край, игрушек.
4. Шкалы времени	– работа с информационными источниками (время жизни родного края, его история, важные события); – проекты: «История моей семьи – часть истории родного края», «Примечательные здания родного города».

В результате анализа возможностей использования музейных педагогических технологий при реализации УМК и мы выявили его большой культурно-образовательный потенциал при изучении младшими школьниками родного края. Его реализации способствует музейная среда, а также технологии музейной педагогики на школьных занятиях [1]. Нами были выделены основные формы деятельности обучающихся при изучении младшими школьниками родного края на уроках, связанные с музейной педагогикой:

- проведение уроков, связанных одной тематикой;
- экскурсии в краеведческие музеи, в том числе виртуальные;
- проведение урока на базе школьного музея;
- работа над проектом;
- тематические экскурсии в музей и др.

Первым подходом является создание школьного музея (по согласованию с администрацией школы).

Первый подход предполагает возможность организовать:

1. Музеи – выставки, с предметами экспозиции;
2. Музей – мастерские, со специальным местом для занятия творчеством;
3. Музей – клуб, позволяющий использовать предметы экспозиции на других уроках или, в театральных постановках;
4. Музей – ярмарка, включающий предметы, сделанные самими школьниками.

Второй подход – создать исследовательскую группу, которая будет собирать информацию, структурировать ее, готовить выступления перед другими учениками на уроках, конференциях и т.д. Именно этот вид деятельности направлен на формирование уважения к Родине, воспитание патриотизма. Сбор информации способствует изучению истории родного края. В большинстве случаев эти методы реализуются в комплексе, так как это более эффективно и разнообразно.

Нами было проведено научное исследование, в ходе которого были использованы такие методы, как:

- Опрос (методика «Незаконченное предложение» Царевой Л.И., методика «Незаконченное предложение» Масловой Т.М., методика «Мое отношение к малой Родине» Савенкова И.П., методика «Цветик-семицветик»);
- Наблюдение (составление протокола наблюдений);
- Анализ полученных эмпирических данных и проведенной работы.

Работа на констатирующем этапе была построена на основании трех компонентов: когнитивный (выявление уровня предметных знаний о малой Родине), эмоционально-ценностный (выявление уровня ценностного отношения к малой Родине), деятельностный (выявление поведенческих реакций). На каждый компонент нами была подобрана методика.

Полный диагностический инструментарий представлен в таблице 4.

Таблица 4

Диагностический инструментарий

Компоненты	Результат	Диагностика компонентов
Когнитивный компонент	Высокий уровень (10-12 правильных полных ответов на обязательные вопросы).	Методика «Незаконченное предложение» Царевой Л.И. (выявление предметных результатов по предмету, состоит из 20 вопросов, 12 из которых обязательны и относятся к знаниям 3 класса, остальные 8 – дополнительные, по материалу 4 класса).
	Средний уровень (6-9 правильных полных ответов на обязательные вопросы).	
	Низкий уровень (0-5 правильных полных ответов на обязательные вопросы).	
Эмоционально-ценностный компонент	Результаты определяются с помощью семантического анализа ответов на сайте ADVEGO https://advego.com/text/seo/ , учитывая частотность слов.	Методика «Незаконченное предложение» Масловой Т.М.
	Высокий уровень (14-20 баллов) – ярко выражено проявляет чувства гордости к своей малой Родине. Средний уровень (7-13 баллов) – проявляет чувства гордости к своей малой Родине. Низкий уровень (0-6 баллов) – слабо проявляет или не проявляет чувства	Методика «Мое отношение к малой Родине» Савенкова И.П.

	гордости к своей малой Родине.	
	Результат представлен выявлением доминирующей категории и вида желаний.	Методика «Цветик – семицветик».
Деятельностный компонент	Высокий уровень (активно принимает участие в деятельности, заинтересован в происходящем, предлагает свои идеи и варианты).	Протокол наблюдений.
	Средний уровень (принимает участие в деятельности, но не заинтересован в происходящем, старается не привлекать внимание).	
	Низкий уровень (не принимает участие вообще или минимально. Идеи не предлагает и совершенно не заинтересован).	

Подведем итог всех проведенных методик в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностики изучения младшими школьниками родного края и уважительного отношения к малой Родине по трем компонентам

Компоненты /уровни	Когнитивный	Эмоционально - ценностный			Деятельностный	Итог
	«Незаконченное предложение», Царевой Л.И.	«Незаконченное предложение», Масловой Т.М.	«Мое отношение к малой Родине»	«Цветик-семицветик»	Протокол наблюдений	
Высокий	0%	100%	80%	95%	100%	75%
Средний	72%	0%	13%	5%	0%	18%
Низкий	28%	0%	7%	0%	0%	7%
Преобладает высокий уровень						

После анализа результатов методик по 3 компонентам, нужно отметить, что обучающиеся 3 класса имеют средний уровень сформированности по когнитивному компонент, высокий уровень сформированности эмоционально-ценностного компонента (что характерно для младшего школьного возраста), высокий уровень сформированности деятельностного компонента, который подтверждает эффективность использования музейной педагогики.

Выводы. Таким образом, на основании всего вышесказанного мы можем отметить, что музейная педагогика имеет высокий потенциал при изучении родного края и формировании уважительного отношения к малой Родине. Музейная педагогика позволяет поддерживать эмоционально-ценностный отклик младших школьников на материалы связанные с родным краем и создает условия для реализации деятельностного компонента. А так же хочется отметить, что малая Родина вызывает у младших школьников исключительно теплые чувства, а так же гордость и уважение, что является фундаментом для более глубокого изучения данной темы во внеурочной деятельности.

Литература:

1. Асташкин, С.В. Музейная педагогика в патриотическом воспитании учащихся школы [Электронный ресурс] / С.В. Асташкин // Дискуссия. 2017. – №3 (77). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-v-patrioticheskom-vospitanii-uchaschihsya-shkoly> (дата обращения: 22.02.2022).
2. Столяров, Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учебное пособие / Б.А. Столяров. – Москва: Высшая школа, 2004. – 216 с.
3. Указ Президента Российской Федерации от 20 октября 2012 года № 1416 «О совершенствовании государственной политики в области патриотического воспитания». Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36194> (дата обращения: 20.02.2022).
4. Юхневич, М.Ю. Я отведу вас в музей: Учебное пособие по музейной педагогике / М.Ю. Юхневич // Министерство культуры РФ. Рос. Институт культурологии. – Москва, 2001. – С. 13-20.

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры военного регионоведения **Блохина Оксана Валерьевна**
ФГКВОУ «Военный университет Министерства обороны Российской Федерации» (г. Москва)

ОПТИМИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБМЕНА БОЕВЫМ ОПЫТОМ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННО-БИБЛИОТЕЧНЫХ СИСТЕМ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье представлена обобщенная структура процесса оптимизации информационного обмена боевым опытом средствами электронно-библиотечных систем в военных вузах РФ на примере классификации внутренних и внешних ресурсов электронно-библиотечных систем Военного университета им. князя Александра Невского МО РФ и Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного ордена Суворова дважды Краснознамённого командного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова (по состоянию на 2022 г.); предложены пути и условия её учебно-практической реализации. Автором доказательно раскрывается предположение о том, что активное использование ресурсов электронно-библиотечных систем в образовательном поле высших военно-учебных заведений может послужить фактором оптимизации

процесса передачи боевого опыта и, как следствие, станет эффективным условием развития у обучающихся соответствующих военно-профессиональных компетенций.

Ключевые слова: оптимизация, внутренняя оптимизация, внешняя оптимизация, информационный обмен, образовательный процесс, боевой опыт, высшие военно-учебные заведения, практико-ориентированная среда, электронная информационно-образовательная среда, электронно-библиотечная система.

Annotation. Based on theoretical analysis, the article presents a generalized structure of the process of optimizing the information exchange of combat experience by means of electronic library systems in military universities of the Russian Federation on the example of classification of internal and external resources of electronic library systems of the Military University. Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation and the Ryazan Guards Higher Airborne Order of Suvorov twice Red Banner Command School named after Army General V.F. Margelov (as of 2022), as well as ways and conditions for its educational and practical implementation are proposed. At the same time, the author evidently reveals the assumption that the active use of the resources of electronic library systems in the educational field of higher military educational institutions can serve as a factor in optimizing the process of transferring combat experience and, as a result, will become an effective condition for the development of appropriate military professional competencies among students.

Key words: optimization, internal optimization, external optimization, information exchange, educational process, combat experience, higher military educational institutions, practice-oriented environment, electronic information and educational environment, digital library systems.

Введение. Современный боевой опыт, приобретенный Вооруженными силами Российской Федерации в ходе выполнения специальных задач на территории Сирийской Арабской Республики (в период с 2015 г. по настоящее время, далее – САР) и на Украине (в период с 24 февраля 2022 г. по настоящее время) внес коренные изменения не только в традиционную систему боевой подготовки военнослужащих, но и в процесс подготовки обучающихся в высших военно-учебных заведениях МО РФ. Прежде всего, это связано с негативными факторами и спецификой выполняемых задач (ведении активных боевых действий в городских условиях; выполнении тактических наступательных действий в три смены в условиях активной фазы применения авиации; организации длительного ведения огня под прикрытием заслонов из песка или земли «сирийский вал»; уничтожении наиболее опасных и жизненно важных объектов противника в ходе использования БПЛА (боевых дронов); создании прицельного огневого воздействия с использованием легковых автомобилей высокой проходимости и вездеходов с пулеметными установками; выполнении боевых и специальных задач в условиях тоннельной и контртоннельной вооруженной борьбы и др.) [10]. Так, перед государством и органами военного управления встала первоочередная задача адаптировать процесс обучения военнослужащих к данным реалиям современного боя, в ходе которых он приобрел бы наибольшую эффективность и практическую значимость с учетом характерных особенностей боевой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Сущность выдвигаемых требований к современной системе подготовки будущих кадров в интересах обороны и безопасности государства сводится к необходимости «введения для слушателей и курсантов режима подготовки, максимально приближенного к войсковому». В соответствии с приоритетными целями и задачами системы военного образования на современном этапе Министерство обороны РФ формирует основные профессиональные образовательные программы с учетом:

- мобильности военного образования;
- активного внедрения в образовательный процесс современных технологий;
- усиления роли практической подготовки в образовательном процессе;
- увеличения времени, отведенного на формирование военно-профессиональных компетенций;
- организации образовательного процесса в высших военно-учебных заведениях на основе положений боевых уставов, наставлений и инструкций, в которых учтен опыт применения войск в вооруженных конфликтах за пределами Российской Федерации.

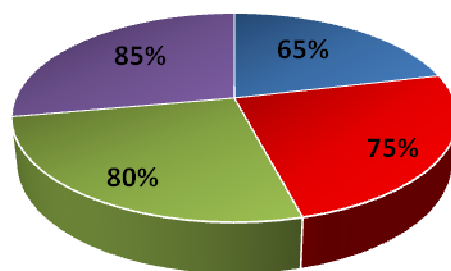
При этом стоит отметить, что большинство руководителей, а также профессорско-преподавательский состав высших военных учебных заведений в настоящее время имеют личный боевой опыт, полученный в ходе современных вооруженных конфликтов, а также в миротворческих операциях.

Анализ использования материалов боевого опыта на учебных занятиях показал, что они могут проводиться с использованием следующих дидактических приёмов:

- описание содержательной стороны боевого опыта в целом или отдельного его элемента;
- цитирование апробированных выводов и рекомендаций по применению боевого опыта;
- ссылки на результаты военно-научных исследований по конкретной проблематике;
- ссылки на действия конкретных военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях;
- наглядная демонстрация материалов по данной тематике [5].

Однако данный процесс все же необходимо оптимизировать, чтобы устранить перегрузки в процессе обучения, обеспечив, тем самым, оптимальный уровень трудности осваиваемых вопросов при минимальных ресурсных затратах. Таким образом, суть оптимизации в данном случае состоит в выборе наилучших форм, методов, способов и средств при организации информационного обмена боевым опытом.

Следует также отметить, что в условиях развития системы военного образования в России электронные ресурсы с каждым годом приобретают все большее значение в обеспечении качественного информационного обслуживания субъектов образовательного процесса. Это находит свое подтверждение в статистических показателях уровня востребованности ресурсов электронно-библиотечных систем (далее – ЭБС) ВУ МО РФ и РГВВДКУ, где можно наблюдать его стремительный рост (в 2018 г. – 65%, в 2019 г. – 75%, в 2020 и 2021 гг. – 80%, в 2022 г. – 85% от общего числа опрошенных респондентов из числа категорий курсантов и профессорско-преподавательского состава) (см. рисунок 1).



■ 2018 г. ■ 2019 г. ■ 2020 и 2021 г. ■ 2022 г.

Рисунок 1. Статистические показатели уровня востребованности ресурсов электронно-библиотечных систем (далее – ЭБС) ВУ МО РФ и РГВВДКУ в период с 2018 по 2022 гг.

Для сохранения стабильности и дальнейшей динамики развития уровня востребованности ресурсов ЭБС одним из действенных путей решения данной задачи с целью передачи боевого опыта обучающимся в военных вузах как раз выступает оптимизация информационного обмена, где все вышеперечисленные дидактические приемы использования материалов боевого опыта в ходе образовательного процесса будут характеризоваться наибольшей сочетаемостью.

Так, в частности, перспективы для оптимизации информационного обмена в системе высшего военного образования открылись с реализации проекта «Электронный вуз», в котором ведется активная работа, направленная на автоматизацию основных направлений деятельности высших военно-учебных заведений МО РФ, в частности обучение курсантов и слушателей по электронным образовательным ресурсам. За этот период (с 2016 года по наст. вр.) разработаны около 13,5 тысячи электронных учебников, в том числе 112 базовых электронных учебников для общих дисциплин, создан электронный интерактивный каталог библиотек всех вузов Минобороны, в который внесено свыше 350 тысяч источников информации [7].

В рамках данного исследования основными элементами электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) в образовательном процессе военного вуза являются средства ЭБС, осуществляющие процесс передачи боевого опыта обучающимся на теоретическом уровне (служебные материалы органов военного управления с обобщением опыта боевых действий, архивные документы, военно-мемориальная литература, воспоминания участников боевых действий, переводные источники).

Основное содержание данного процесса в условиях практико-ориентированных электронных информационно-образовательных сред (далее – ПОЭИОС) заключается во взаимном максимально эффективном обмене уровня накопленного боевого опыта при помощи внутренних и внешних элементов ЭИОС между преподавателем и обучающимся.

В ПОЭИОС боевой опыт является одной из целевых установок, которую необходимо достичь по результатам обучения. Данная категория определяется уровнем сформированных у военнослужащих теоретических знаний и практических умений, приобретенных за счет использования в образовательном процессе элементов ЭИОС, в частности, средств ЭБС и ее ресурсов.

Сам по себе боевой опыт обладает накопительным эффектом, навыки которого формируются и закрепляются уже непосредственно в условиях боевой обстановки.

Анализ системы обучения курсантов и слушателей в ВУ МО РФ и РГВВДКУ в 2018-2022 гг. в условиях ПОЭИОС показал, что на сегодняшний день с целью достижения максимальной эффективности информационного обмена боевым опытом средствами АИБС «Мега Про» и ПК «ЭЦОР» процесс оптимизации должен иметь не только системный, но и разносторонний, постоянно совершенствующийся подход, включающий в себя ряд инструментов:

- инструменты внутренней оптимизации (систематическая разработка новых регламентирующих электронных документов и учебных пособий на основе анализа современного боевого опыта, отражающих практику применения войск в ходе выполнения боевых и специальных задач; цифровизация и информатизация электронно-библиотечных ресурсов и др.);

- инструменты внешней оптимизации (анализ уровня востребованности ресурсов электронной информационно-образовательной среды, раскрывающий основные особенности современного боевого опыта; анализ мероприятий, направленный на достижение максимальной эффективности процесса оптимизации передачи боевого опыта и др.) [1; 2].

Важным структурным компонентом ЭБС в ходе передачи боевого опыта выступают его ресурсы (см. таблицу 1), среди которых можно выделить такие как: информационные ресурсы на основе договоров временного доступа (внешние ЭБС); федеральные и отраслевые информационные ресурсы; электронные каталоги библиотеки военного вуза; полнотекстовые электронные ресурсы, электронные pdf-документы; электронные учебники, мультимедийные и другие ресурсы, созданные в специальных программных средах [10].

**Внутренние и внешние ресурсы электронно-библиотечной системы ВУ МО РФ и РГВВДКУ
(по состоянию на 2022 г.)**

№ п/п	Ресурсы электронно-библиотечной системы	
	ВУ МО РФ	РГВВДКУ
1.	Локальная электронная библиотека	Внутренняя локальная библиотека
2.	Электронная библиотека военно-учебных заведений МО РФ	Научная библиотека РГУ имени С.А. Есенина
3.	Президентская библиотека имени Б.Н. Ельцина	ЦРМ Библиотека Рязанского муниципального района
4.	Российская государственная библиотека	Рязанская областная универсальная научная библиотека им. Горького
5.	Национальная электронная библиотека	Российская государственная библиотека
6.	Общероссийская электронная библиотека	Электронная библиотека военно-учебных заведений МО РФ
7.	Региональная электронная библиотека	Общероссийская электронная библиотека

Поэтому наиболее актуальной задачей для вузов в условиях оптимизации информационного обмена боевым опытом сегодня является обеспечение работы электронной библиотеки как единого целого при синхронизации процессов обработки и передачи, а также обеспечения целостности данных.

Анализ системы обучения курсантов и слушателей приведенных выше военных вузов в условиях ПОЭИОС показал, что одними из основных характерных направлений выбора ЭБС с целью реализации передачи боевого опыта выступили следующие параметры: функциональные возможности по автоматизации библиотечных процессов; обеспечение работы подразделений библиотеки как единого целого; функциональные возможности в отношении управления электронными информационными ресурсами; современная практико-ориентированная электронная информационно-образовательная среда взаимодействия с пользователями различных категорий участников образовательного процесса; интеграционные возможности и другие [3; 4; 7; 9; 10].

В процессе исследования были определены показатели когнитивного (познавательного) критерия оценки процесса оптимизации информационного обмена боевым опытом средствами ЭБС (табл. 1):

- степень достижения цели обучения (уровень теоретических знаний боевого опыта);
- прочность усвоения (уровень актуализации и использования полученных знаний элементов боевого опыта);
- уровень заинтересованности обучаемых (уровень активности в ходе ответов на учебных занятиях);
- временные показатели (затраченное время на усвоение особенностей применения полученных знаний боевого опыта) и др.

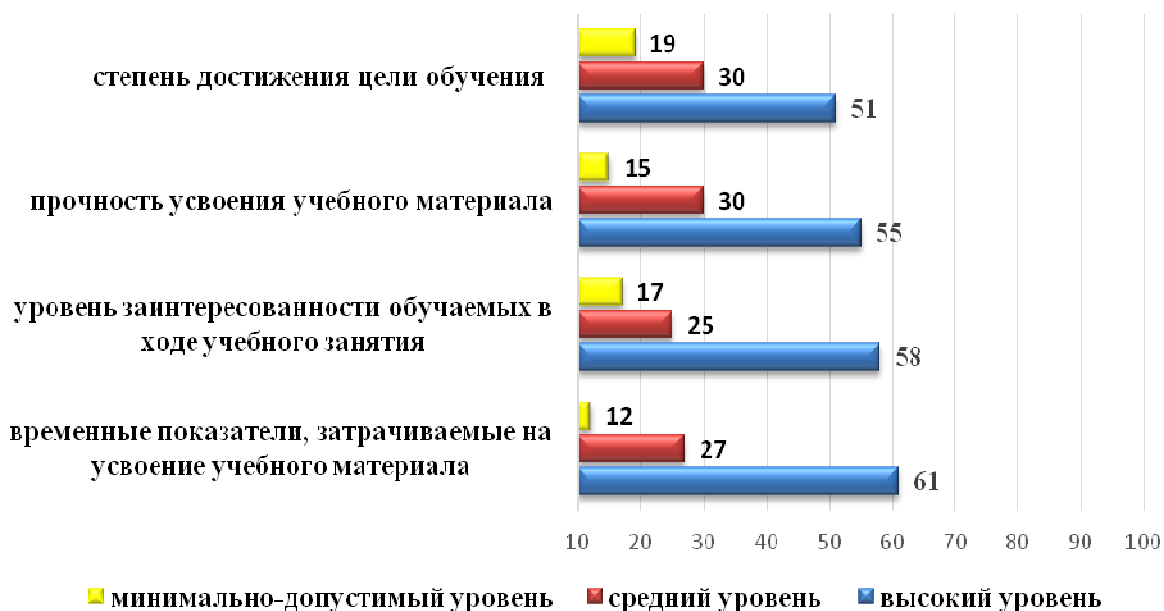


Рисунок 2. Уровень показателей когнитивного (познавательного) критерия оценки процесса оптимизации информационного обмена боевым опытом средствами ЭБС в Военном университете МО РФ в 2021 году (в %)

В рамках анализа процесса оптимизации информационного обмена боевым опытом средствами ЭБС также отдельным показателем был рассмотрен уровень отражения боевого опыта в печатных изданиях и ресурсах ЭБС в период с 2018 г. по настоящее время (см. рисунок 3).

В ходе данной работы явно прослеживается более высокая оптимальность использования средств ЭБС в образовательном процессе военного вуза, которая создает наиболее комфортные условия для реализации процесса передачи боевого опыта на теоретическом уровне.

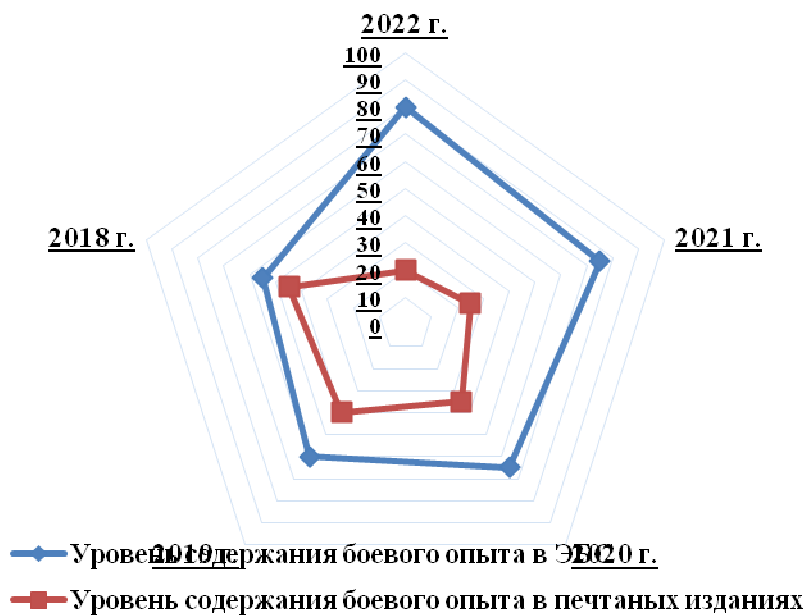


Рисунок 3. Анализ уровня содержания боевого опыта в ЭБС в Военном университете МО РФ (с 2018 по 2022 г.)

Таким образом, на основании выше представленных результатов были выявлены пути реализации процесса оптимизации информационного обмена боевым опытом средствами ЭБС, среди которых наиболее эффективными, по мнению автора, являются:

- организация получения в обязательном порядке от Администратора ЭБС учетных данных (логин, пароль) для профессорско-преподавательского состава и обучающихся всех направлений подготовки (специальностей);
- обеспечение доступа обучающихся к ЭБС независимо от их дислокации;
- интегрированный подход к процессу сбора и систематизации информации боевого опыта в ЭБС (не только на военно-профессиональных кафедрах (тактики, оперативного искусства и др.), но и на кафедрах общепрофессиональных дисциплин);
- предоставление высшим военно-учебным заведениям электронных каналов доступа (в том числе ЗСПД) к соединениям и воинским частям МО РФ для передачи электронных источников боевого опыта с целью систематического обновления информационно-содержательного контента;
- создание отдельного рубрикатора в ЭБС, посвященного применению боевого опыта.

Процесс передачи боевого опыта на современном этапе строительства ВС РФ отличается высокой степенью востребованности для обучения военнослужащих, конечной целью которого является формирование и развития у них необходимых знаний и умений для дальнейшего успешного их применения в условиях боевой обстановки.

Выводы. Комплексный анализ нормативно-правовых актов, научной, методической литературы, электронных ресурсов по данной тематике, а также анализ проведенных на базе ВУ МО РФ и РГВВДКУ исследований позволяет сделать следующие выводы:

Во-первых, боевой опыт выступает гарантом непрерывного процесса совершенствования военно-профессионального мастерства будущих специалистов, формирования у них соответствующих военно-профессиональных компетенций на основе знаний и умений применения основных сил и средств ВС РФ в ходе боевой деятельности.

Во-вторых, одним из приоритетных направлений подготовки высоко профильных специалистов МО РФ является процесс оптимизации информационного обмена боевым опытом при помощи средств ЭБС, в ходе которого между субъектами образовательного процесса происходит их личностное и профессиональное совершенствование и обеспечивается максимально возможная эффективность при оптимальных (рациональных) затратах времени и усилий.

В-третьих, создает условия для усовершенствования ныне существующих ресурсов ЭБС за счет инструментов внутренней и внешней оптимизации.

В-четвертых, процесс оптимизации обмена боевым опытом средствами ЭБС позволяет вносить в кратчайшие сроки коррективы в военно-педагогический процесс, что придает ему гибкость и возможность ухода от шаблонного подхода в обучении.

В-пятых, реализация данного подхода в военно-образовательном процессе подготовки будущих компетентных кадров позволит им, еще не достигнув конечных целей обучения, выполнять учебно-боевые задачи на одном уровне с профессионалами.

Литература:

1. Алехин, И.А. Методология модернизации гуманитарной подготовки в системе высшего военного образования / И.А. Алехин, В.Я. Гожиков // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 2 (42). – С. 32-39.
2. Алехин, И.А. Оценка педагогических рисков в инновационной деятельности образовательного учреждения / И.А. Алехин, В.Н. Демин // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 3 (43). – С. 95-99.
3. Авуза, А.А. Формирование практикоориентированной среды средствами информационно-коммуникационных технологий в военных вузах ВС РФ / А.А. Авуза, О.В. Блохина, Е.И. Федак // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2 (93). – С. 98-100.
4. Закабунин, А.В. Особенности формирования электронно-библиотечной системы вуза. / А.В. Закабунин, А.В. Ферябков // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 2 (17). – С. 173-179.
5. Иоаниди, А.Ф. Использование боевого опыта применения войск в подготовке будущих офицеров / А.Ф. Иоаниди, С.В. Левчук // Наука и военная безопасность. – 2019. – № 3 (18). – С. 111.
6. Карлов, А. Е. С заботой об электронных ресурсах / А.Е. Карлов, В.Т. Грибов, Э.Я. Тулайдан // Вестник военного образования. – 2017. – №4 (7). – С. 34-38.

7. Панков, Н.А. Статс-секретаря – Заместителя министра обороны // Международный военно-технический форум «Армия-2020». – URL: <http://redstar.ru/sistema-voennogo-obrazovaniya-gazvivaetsya-dinamichno/> (дата обращения 19.04.2021).
8. Рагозин, А.Н. Создание электронной информационно-образовательной среды / А.Н. Рагозин // Вестник военного образования. – 2021. – №1(28). – С. 22-26.
9. Тулайдан, Э.Я. Развитие информационно-библиотечных технологий, создание и использование информационных ресурсов в Военном университете МО РФ / Э.Я. Тулайдан, В.Т. Грибов // Сайт <https://liber.rsuh.ru> – URL: <https://liber.rsuh.ru> (дата обращения 18.04.2022).
10. Федак, Е.И. Боевой опыт, как фактор формирования морально-политической и психологической готовности у военнослужащих / Е.И. Федак, Д.А. Фердин // Морской сборник. – 2022. – № 6. – С. 69.

Педагогика

УДК 37(091)

старший преподаватель Боденова Ольга Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАРЕЛИЯ

Аннотация. В статье приводятся данные об исторических предпосылках и современном состоянии проблемы регионализации образования. В современных условиях регионализация образования определяется необходимостью максимального учета особенностей образовательных потребностей населения регионов Российской Федерации. Автором подчеркивается, что одной из мер регионализации образования должна являться деятельность по управлению процессом социализации участников образовательных отношений. Эта деятельность невозможна без всестороннего изучения, анализа, оценки и описания своеобразия факторов социализации, сформировавшихся в регионах Российской Федерации. Полученные в результате данные будут определять цели, задачи, содержание, методики и технологии сопровождения социализации участников образовательных отношений. В работе дается современное понимание понятий «регионализация», «социализация», «факторы социализации». Результатом исследования является описание мезофакторов и микрофакторов социализации в Республике Карелия. Установлено, что свойства данных факторов и соответственно их воздействие на социализацию населения Карелии имеют как положительные, так и отрицательные характеристики. Среди отрицательных свойств факторов особое место занимают климатические, географические, социально-экономические особенности Республики. Проявлениями влияния негативных свойств факторов социализации являются увеличение количества разводов и неполных семей, безработица, бедность, алкоголизация, инвалидизация населения и др. Особого внимания в Карелии требуют факторы, имеющие конъюнктурный, устойчивый характер: усиление миграционных процессов, старение населения, снижение рождаемости, увеличение коэффициента разводов и др. В заключении определяются направления применения полученных результатов в контексте регионализации образования в части сопровождения социализации участников образовательных отношений.

Ключевые слова: социализация, регионализация образования, образовательная организация, факторы социализации, микрофакторы социализации, мезофакторы социализации, Республика Карелия.

Annotation. The article presents data on the historical background and the current state of the problem of regionalization of education. Nowadays the regionalization of education is driven by the need to take into account the features of the educational requirements of the population of the regions of the Russian Federation as much as possible. The author stresses that one of the measures of regionalization of education must be the activity of managing the process of socialization of participants in educational relations. This is impossible without a comprehensive study, analysis, evaluation and description of the peculiarity of the factors of socialization that have formed in the regions of the Russian Federation. The information received will determine the goals, objectives, content, methods and technologies for supporting the socialization of participants in educational relations. The article gives a modern understanding of the concepts of "regionalization", "socialization", "factors of socialization". The description of mesofactors and microfactors of socialization in the Republic of Karelia is a result of the research. It is established that the properties of these factors and their action on the socialization have both positive and negative characteristics on the population of Karelia. A special place among the negative properties of factors is taken climatic, geographical, socio-economic features of the Republic. An increase in the number of divorces and single-parent families, unemployment, poverty, alcoholism, disability of the population and so on are negative factors of socialization. Such conjunctural and stable character of socialization as increased migration processes, aging of the population, a decrease in the birth rate, an increase in the divorce rate and etc. must be given special attention in Karelia. In conclusion, the author determines the directions of application of the received results for solving the problems of regionalization of education, namely, support of the socialization of participants in educational relations.

Key words: socialization, regionalization of education, educational organization, factors of socialization, microfactors of socialization, mesofactors of socialization, Republic of Karelia.

Введение. Проблема регионализации образования имеет глубокие исторические корни, которые воплотились в идеях влияния типа общественной формации, государства, культуры, религии на систему образования и развитие личности. В современной педагогике общепризнанным является принцип, согласно которому развитию личности определяется не только внутренними субъективными факторами, но и социальными факторами, под влиянием которых складывается уникальная система традиций, обычаев, ценностей, норм, определяющая требования к идеалу, целям, содержанию и методам воспитания. Немецкий педагог Ф. Дистервег подчеркивал зависимость воспитания не только от исторических условий, закономерностей онтогенеза, индивидуально-типологических особенностей личности, но и микросоциума, в которой личность воспитывается [3]. В современных условиях проявлениями востребованности принципа культуросообразности является концепция регионализации отечественного образования, создание новых педагогических теорий, таких как «теория провинциальной историографии», «провинциальная педагогическая историография», изучающих социокультурные особенности регионов, специфику их воспитательного микросоциума и воспитательных ресурсов [1]. Актуальность регионализации образования определяется различием в разных регионах России природных, социокультурных, экономических, национальных, религиозных различий и необходимостью их учета в программах развития образования, нормативно-правовой базе, проектировании стандартов, содержания образования с учетом национально-регионального компонента. На государственном уровне регионализация рассматривается как одно из важнейших направлений развития отечественного образования с целью максимального учета своеобразия и специфики образовательных потребностей

населения конкретного региона РФ, анализа, оценки и привлечения научных, культурных, кадровых, материальных, финансовых ресурсов региона, совершенствования системы управления образованием [10]. В конечном итоге регионализация должна обеспечить реализацию прав населения на качественное образование.

Изложение основного материала статьи. Важной мерой регионализации образования на уровне образовательных организаций является деятельность по управлению процессом социализации участников образовательных отношений, по нормализации педагогических условий социализации, которые понимаются как «среда, в детерминированных связях с которой объект обучения всесторонне развивается и формирует свою индивидуальную личность, с характерными ей свойствами: физическими, психическими, умственными, нравственными» [11]. Безусловно, что первым важным этапом этой деятельности, определяющим ее дальнейшее цели, задачи, содержание, методики и технологии является изучение этих условий социализации.

Необходимость изучения данных условий определяется тем, что в каждом регионе Российской Федерации формируются специфические обстоятельства, условия оказывающие существенное влияние на процессуальные и результативные характеристики социализации. В социальной педагогике данные особенности принято рассматривать как факторы социализации, т.е. «движущие силы какого-либо явления; все то, что непосредственно или опосредованно влияет на человека, группу, социум» [9, С. 26].

В зависимости от степени опосредованности воздействия на субъектов социализации в науке выделяются 4 группы таких факторов: мега, макро, мезо и микро факторы [16, 18]. В совокупности они определяют особенности социализации в конкретном регионе Российской Федерации.

К мезофакторам социализации относятся географическое положение, природно-климатические и социально-экономические условия региона [8]. Данные условия рассматриваются экспертами Всемирной организации здравоохранения как условия, оказывающие существенное влияние на общественное здоровье и формирующие уровень популяционного здоровья.

Республика Карелия расположена на северо-востоке Европы, на северо-западе Европейской части России [6]. Для республики характерны длительные, относительно не суровые зимы; поздняя весна с возвращающимися заморозками; короткий период холодного лета с первыми заморозками в конце сентября; дождливая затяжная осень. Негативным погодным условием является преобладание более низких температур воздуха [9]. Так, среднегодовые температуры составляют 0 °С (север) – 3°С (юг); средняя температура февраля – минус 9-13°С. Для сравнения в Санкт-Петербурге этот показатель равен минус 5°С. [7]. Средняя температура июля всего +14°С (в Санкт-Петербурге +18°С.). Температура воздуха ниже минус 5°С держится в течение 125-135 дней, ниже минус 10°С – 70-80 дней. Карельскому климату присущи высокая относительная влажность воздуха, большое количество осадков, быстро меняющиеся погодные условия в течение всех сезонов. В среднем в течение года отмечается почти треть дней без солнца. Световая продолжительность дня в декабре – менее 6 часов [9], в Москве – более 7 часов [15].

Приведенные выше данные позволяют рассматривать природно-климатические условия Карелии как фактор, негативно влияющий на состояние физического и психического здоровья населения Карелии. По официальным данным Роспотребнадзора почти 50% от всех случаев заболеваний в Карелии составляют болезни органов дыхания (326 тысяч случаев из 654 тысяч) [13]. Недостаток солнца и тепла провоцируют развитие астенических состояний, повышает предрасположенность к депрессиям, тревожности, ощущению беспомощности [2]. Таким образом, природно-климатические условия Карелии создают объективные препятствия для решения естественно-культурных задач социализации.

Постоянное население Карелии по состоянию на 1 января 2021 года составляет 609, 1 тысяч человек. Естественная убыль составила 4944 человек, а прибыль – 5194 [5]. Городское население – 494 545 человек, сельское – 114526; лиц в возрасте от 0 до 18 лет – 125980 тыс. человек, из них 10437 дети, постоянно проживающие в сельских муниципальных образованиях [5]. Доля мужского населения – 47,2 %, женщин – 52,8% (на 1000 муж. приходится 1192 жен.). Для Карелии характерен очень высокий уровень демографической старости – жителей старше 60 лет – 24,0 % [16]. В 2020 году 3084 гражданина признаны инвалидами [13].

Национальную структуру населения Карелии составляют русские – 78,8%, карелы – 7,08%; белорусы – 3,62%; украинцы – 1,97%; финны – 1,33%; вепсы – 0,52%, другие национальности – 6,68% [17]. В настоящее время в Республике возрождается интерес к национальным традициям, культуре коренных народов, что создает благоприятные условия для учета культуры национальных меньшинств в воспитании подрастающего поколения, приобщения к ценностям Карелии, формирования просоциальных установок.

Неблагоприятным является материальное положение населения Карелии: уровень среднедушевого дохода сохраняется ниже среднего как по России, так и по Северо-Западному федеральному округу на 4393,2 рубля и 7063,2 рубля соответственно. Более 15% населения (96, 9 тысяч человек) имеют доходы ниже прожиточного минимума. В органы службы занятости населения в 2020 году гражданами подано 75895 заявлений о предоставлении различных государственных услуг; около трети составляет молодежь в возрасте до 30 лет (30,7%) [13].

Яркой особенностью населения Карелии является злоупотребление алкоголем. Карелия опережает СЗФО и РФ по объему закупки и потребления крепких и слабоалкогольных напитков. В рейтинге «Трезвая Россия» занимает 60 место из 85 возможных по уровню алкоголизации населения; преимущественно спиртными напитками злоупотребляет молодежь (69%) [11].

В состав Республики Карелия входят 124 муниципальных образования, в том числе 16 муниципальных районов (Беломорский, Калевальский, Кемский, Кондопожский, Лахденпохский, Лоухский, Медвежьегорский, Муезерский, Олонецкий, Питкярантский, Прионежский, Пряжинский, Пудожский, Сегежский, Сортавальский, Суоярвский). Яркой особенностью состава Республики является преобладание сельских муниципальных образований (85 ед.) по сравнению с городскими (22 ед.) [17]. Типичными особенностями карельских сельских муниципальных образований являются их удаленность от районных центров, малочисленность, преобладание взрослого населения пенсионного возраста, миграции населения в города. В свою очередь, эта черта распределения типов поселения порождает трудности социализации, связанные с получением начального, среднего образования, доступа детей и подростков к дополнительному образованию, получению медицинских услуг, трудовой занятостью взрослого населения, безработицей и др.

Итак, в Карелии существуют специфические особенности мезофакторов социализации, обусловленные ее географическим положением, природно-климатическими и социально-экономическими условиями; данные факторы оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на социализацию. Обратимся к группе микрофакторов социализации.

Общепринятым является понимание того, что мезофакторы оказывают как непосредственное, так и опосредованное влияние на социализацию через микрофакторы, которые рассматриваются как условия, с которыми личность, группа находится в постоянном контактно-взаимодействии (семья, семейное воспитание, сверстники, образовательные, общественные, религиозные организации, микросоциум и др.) [16, С. 89].

В Карелии ежегодно возрастает количество разводов (2392) при одновременном снижении количества заключаемых браков (3254); на 100 браков приходится 74 развода [5]. Статус «малоимущие» имеют 15700 семей; 23,6% детей воспитываются в семьях со среднедушевыми доходами ниже прожиточного минимума; 484 поставлены на учет как неблагополучные; 960 детей имеют статус «находящиеся в социально опасном положении» [5, 13]. В 2020 г. направлено 18 исковых заявлений о лишении родительских прав – 11, об ограничении родительских прав – 7, удовлетворены 13 [14]. Статус «дети, оставшиеся без попечения родителей» имеют 1920 детей, из них 89% воспитываются в семьях (1709), остальные - в государственных организациях. В 2020 году 18 граждан усыновили 19 детей (в 2019 – 17 граждан усыновили 19 детей, в 2018 году – 21 гражданина – 22 детей, в 2017 28 граждан – 30 детей [5]. За детьми-инвалидами (1471 чел.) преимущественно осуществляют уход родители или опекуны (попечители), за 204 детьми-инвалидами ухаживают другие лица. Структура основных причин первичной инвалидизации детей до 18 лет в республике на начало 2021 года представлена в таблице 1 [13].

Таблица 1

Причины первичной инвалидизации детей В Карелии (%)

Причины	2020	2019	2018	2017
психические расстройства и расстройства поведения	32,5	31,1	31,9	31,5
врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения	19,8	15,9	17,0	16,4
болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ	13,3	14,9	10,3	9,5
болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани	9,1	9,8	6,4	8,3
болезни нервной системы	8,8	11,1	11,7	11,3

По данным Управления Роспотребнадзора РК дети и подростки проводят в организациях системы образования более 70% времени активной жизнедеятельности, поэтому и санитарно-гигиенические и социально-психологические условия оказывают существенное влияние на физическое и психическое здоровье детей, на процессуальные и результативные характеристики социализации. В 2020 году 32900 детей посетили дошкольные образовательные организации, из них 3867 – в сельской местности; 70775 учащихся республики посещают школы. За последние 5 лет уменьшилось общее число объектов на 33% за счет снижения всех типов детских и подростковых организаций, за исключением специальных коррекционных организаций, организаций для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Часть образовательных организаций находится в плачевном техническом состоянии: 62 организации не имеют канализации, 64 работают без водоснабжения, 23 – без отопления, 52 требуют капитального ремонта [13].

Выводы. Приведенные выше данные позволяют определить типичные для Карелии риски социализации. К ним, прежде всего следует отнести: воспитание детей в неполных и социально опасных семьях, семьях безработных и малообеспеченных граждан, высокий уровень алкоголизации населения, особенно среди молодежи, снижение количества общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования, повышение количества детей-инвалидов и лиц, впервые признанных инвалидами, достаточно высокое количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, удаленность поселений от районных центров, их малочисленность, миграции населения в города, старение населения, проживание в неблагоприятных природно-климатических условиях, повышающих риск нарушений в физическом и психическом здоровье, преобладание взрослого населения пенсионного возраста и др. Наряду с этим, следует обратить внимание на потенциал условий социализации Карелии: возрождение национальных традиций карел, вепсов, увеличение количества семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, развитие системы среднего профессионального образования, расширение функций и сферы услуг служб занятости населения, совершенствование системы электронных государственных услуг, развитие сельских школ.

В заключении отметим, что необходимость анализа и описания региональных факторов социализации в контексте регионализации образования определяется необходимостью их учета:

в прогнозировании возникновения и развития типичных для региона социально-педагогических проблем социализации участников образовательных отношений;

в проектировании технологий решения типичных социально-педагогических проблем субъектов социализации с учетом региональной специфики;

в организации межведомственного взаимодействия учреждений, ведомств различного уровня как ресурса оказания социально-педагогической помощи субъектам образовательных отношений;

в планировании превентивных мер правового, экономического, социального и психолого-педагогического характера;

в определении целей и содержания профессиональной подготовки и переподготовке кадрового потенциала региона и др.

Литература:

1. Буторина, Т.С. Педагогическая регионология / Т.С. Буторина; Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, Архангельский гос. технический ун-т. – Архангельск: Изд-во Архангельского гос. технического ун-та, 2006. – 186 с.

2. Влияние дефицита солнечного света [Электронный ресурс] // Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Калининградской области: [сайт]. – 2022. – URL: <http://39.rosпотребнадзор.ru/content/vliyaniye-deficita-solnechnogo-sveta> (дата обращения: 15.02.2022).

3. Дистервег, Ф.А. Руководство к образованию немецких учителей / Ф.А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – Москва: Учпедгиз, 1956. – С. 136-203.

4. Доклад о наркоситуации в Карелии в 2020 году [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал Республики Карелия: [сайт]. – 2020. – URL: https://gov.karelia.ru/upload/iblock/056/Doklad_o_narkosituatsii_v_Respublike_Kareliya_v_2020_godu.pdf (дата обращения: 15.06.2022).

5. Доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Республике Карелия в 2020 году [Электронный ресурс] // Министерство социальной защиты Республики Карелия: [сайт]. – 2020. – URL: http://xn----7sbgmihas0chs.xn--p1ai/images/NKO-LESIK/Biblioteka/doklad_o_polozhenii_detei_2020.pdf (дата обращения: 11.03.2022).

6. Карелия [Электронный ресурс] // Большая Российская энциклопедия: [сайт]. – 2005. – URL: <https://bigenc.ru/geography/text/5666060> (дата обращения: 13.12.2021).

7. Климат Санкт-Петербурга и Ленинградской области [Электронный ресурс] // Северо-Западное управление по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды: [сайт]. – 2022. – URL: <http://www.meteo.nw.ru/articles/index.php?id=2> (дата обращения: 16.03.2022).
8. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: педагогика становления и развития личности: учебник: [12+] [Электронный ресурс] / Л.В. Мардахаев; Российский государственный социальный университет. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 251 с.: табл. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=493546> (дата обращения: 10.04.2022). – Режим доступа: по подписке.
9. Назарова, Л.Е. Об оценке комфортности климата Карелии / Л.Е. Назарова // Труды Карельского научного центра РАН. – 2011. – №4. – С. 129-133.
10. Национальная доктрина образования Российской Федерации. Проект; под ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. – Москва, 2022. – 34 с.
11. Национальный рейтинг трезвости субъектов Российской Федерации – 2020 [Электронный ресурс] // Трезвая Русь: [сайт]. – 2020. – URL: https://alkogolunet.ru/Stati/rejting_trezvosti_2020.pdf (дата обращения: 22.12.2021).
12. Низамова, Ч.И. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий / Ч.И. Низамова, С.Г. Добротворская // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 38 (4). – С. 623-628.
13. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Республике Карелия в 2020 году: Государственный доклад. – Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Республике Карелия, 2021 г. – 181 с.
14. Отчет о деятельности Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав Республики Карелия за 2020 год [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал Республики Карелия: [сайт]. – 2020. – URL: https://gov.karelia.ru/upload/iblock/4d6/Informatsiya_o_deyatelnosti_Komissii_po_delam_nesovershennoletnikh_i_zashchite_ikh_pr_av_Respubliki_Kareliya_za_2020_god.pdf (дата обращения: 15.02.2022).
15. Погода в Москве в декабре [Электронный ресурс] // Погода для туристов: информация о погоде на целый год: [сайт]. – 2022. – URL: <http://pogoda12.ru/Russia/Moscow/December> (дата обращения: 15.06.2022).
16. Психолого-педагогические проблемы современного социума / под ред. Е.А. Левановой, А.В. Мудрика; Московский педагогический государственный университет. – Москва: Московский педагогический государственный университет (МПУ), 2018. – 298 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=599008> (дата обращения: 20.11.2021).
17. Республика Карелия в цифрах' 2021: краткий статистический сборник / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Карелия (Карелиястат). – Петрозаводск, 2021. – 129 с.
18. Georgieva, V. Socializing factors – a try for actual review / V. Georgieva // World science. – 2016. – №8 (12). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/socializing-factors-a-try-for-actual-review> (дата обращения: 01.02.2022).

Педагогика

УДК 802.0:378.147

кандидат педагогических наук, доцент Буковский Станислав Леонидович
Институт экономики и управления АПК Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва)

КРЕАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЗАНЯТИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу и разработке креативного метода обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению в аграрном вузе. Цель статьи заключается в создании оптимального метода обучения иноязычной речи в аграрном вузе, который включал бы в себя использование креативного мышления. Автор статьи детально анализирует проблемы обучения иноязычному общению в аграрном вузе. В статье рассмотрены различные точки зрения по проблеме обучения диалогу. Автором статьи разработан курс обучения иноязычной речи для студентов аграрных специальностей.

Данный курс обучения базируется на рассмотрении креативного мышления в качестве средства и технологии формирования и развития навыков и умений иноязычного говорения в аграрном вузе. В данной статье рассматриваются такие элементы, как: структура и содержание креативно-ориентированного обучения, теоретические основы креативно-ориентированного обучения, методический алгоритм использования приемов креативно-ориентированного обучения устному общению, а также комплекс соответствующих упражнений.

Методический алгоритм, представленный автором статьи, дает детальный анализ использования креативного мышления на практике. Комплекс упражнений представлен креативно-языковыми и креативно-речевыми упражнениями по параллельному развитию креативного мышления и умений иноязычного говорения диалогического формата в аграрном вузе, которые, в свою очередь, призваны наиболее оптимальным образом развить умения устного профессионально-ориентированного общения в аграрном вузе.

Данная статья представляет собой попытку разработки технологии, базирующейся на рассмотрении креативного мышления в качестве базисной методической категории и внедрении ее в процесс обучения иностранным языкам неязыкового вуза.

Ключевые слова: креативно-ориентированное обучение, диалогическая речь, креативное мышление, креативные упражнения, приемы обучения, специфика обучения, содержания обучения, профессионально-ориентированное общение, аграрный вуз.

Annotation. This article is devoted to the analyses and the creation of creativity-based method of foreign speech in non-linguistic university of agrarian training area. The aim of the given article is to create the more effective way of learning foreign dialogue speech in agrarian university which includes creative thinking usage. The author of the article gives the detailed analyses of foreign dialogue speech learning process issues in non-linguistic university. The article shows the different viewpoints regarding foreign dialogue speech learning issues. The author of the article developed the training curriculum of creativity-based method of foreign dialogue speech learning process in agrarian university.

This training curriculum is based on considering of creative thinking as means and technique of foreign speech skills development in non-linguistic universities with agrarian training area. The given article includes such elements as: structure and

content of creativity-based method, theoretical principles of creativity-based method, methodical algorithm of learning and teaching techniques using of creativity-based method in monologue and dialogue speech, and also creativity-based tasks and drills system.

The methodical algorithm, developed by the author of the article, gives the detailed analysis of creative thinking implementation in practice. Creativity-based exercises' system, developed by the author of the article, includes creativity-based drills and creativity-based communicative tasks which provide parallel development both creative thinking and foreign dialogue speech skills of agrarian training area, necessary for communication for special purposes in agrarian universities.

The given article represents the better variant of foreign speaking learning technique in non-linguistic university based on consideration of creative thinking as foreign language learning terminology category and its introduction to foreign language learning process in non-linguistic agrarian training area.

Key words: creativity-based foreign language learning process, dialogue, creative thinking, creativity-based exercises' system, learning and teaching techniques, specific educational features, communication for special purposes, agrarian training area, non-linguistic university.

Введение. Целью данного исследования является оптимизация процесса обучения устному иноязычному общению в аграрном вузе в виде разработки и материализации новаторской методической технологии обучения с позиции креативно-ориентированного формата обучения иностранным языкам в вузе.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью новаторства современной методики обучения иностранным языкам в вузе с интегрированным использованием теоретических и практических аспектов анализа и использования креативного способа мышления в обучении иноязычному общению в аграрном вузе.

Научная новизна исследования заключается в создании креативно-ориентированного метода обучения на основе синтеза интеграции психолого-диагностирующих средств в методику обучения иностранным языкам, формирующих новый метод в обучении иностранным языкам в рамках вузовского профиля.

Теоретическая значимость исследования обусловлена разработкой теоретического базиса методики обучения профессиональному иноязычному общению в аграрном вузе на основе интеграции индикаторов и компонентов креативного мышления.

Научно-прикладное значение исследования обусловлено возможностью практического использования разработанного метода обучения профессиональному иноязычному общению в аграрном вузе в соответствии с концептуальными положениями его содержания.

Изложение основного материала статьи. Безусловно, основной формой организации образовательного процесса в вузе является урок (занятие). Детальный анализ работ по типологии занятий привело нас к выводу, что при всем многообразии типологий уроков можно выделить во взглядах всех ученых-методистов и лингводидактов нечто идентичное. Данная идентичность заключается в классификации уроков по их цели. В.Д. Аракин выделяет около 15 типов уроков [1]: объяснение языкового материала, закрепление отдельных видов языкового материала, обучение аналитическому и синтетическому чтению, устной речи и т.п. В.М. Блинов выделяет следующие типы уроков [2]: ознакомление с языковым материалом, усвоение языкового материала, образование и развитие навыков речевой деятельности, повторение, обобщение и контроль. И.Д. Салистра выделяет 3 типа уроков [10]: выработка первичных умений, выработка предречевых умений и навыков, выработка речевых умений.

Так, Б.Д. Лемперт различает 2 типа уроков: чисто речевой (выполнение речевых упражнений) и речевой комбинированный (выполнение преимущественно речевых подготовительных упражнений) [7].

Подход Б.Д. Лемперта можно рассматривать как идентичный с подходом М.С. Ильина [4] утверждающим, что в учебном процессе главным достижением учителя и учащихся является ситуативно-ориентированное использование речевого материала.

М.С. Ильин выделяет уроки синтетической и аналитической речевой деятельности. Занятия синтетической речевой деятельности связаны с работой по беспереводному чтению, диалогической и монологической устной речи. Занятия аналитической речевой деятельности ориентированы на усвоение языкового материала и выработку умений и навыков в пределах аналитических аспектов речи [4].

В методических работах по вопросам урока иностранного языка очень часто встречается типизация в соответствии с работой с текстом. Так, Е.И. Пассов [8] выделяет уроки «предтекстовой работы», «работы над текстом» и «послетекстовой работы».

Исходя из концепции советских методистов о логике учебного процесса [3], в нем взаимодействуют в диалектическом единстве цели и содержание образования, последовательность и связь его частей, методы и приемы обучения, мотивы учения, степень самостоятельности учащихся, которая зависит от степени взаимодействия участников процесса обучения.

В дидактической литературе подчеркивается, что на всем протяжении урока должна развиваться определенная идея, внутренне связывающая составные части урока, и задача учителя состоит в том, чтобы вскрыть ее и довести до сознания учащихся [5].

Относительно составления рабочего плана урока существуют различные точки зрения, касающиеся меры конкретизации его, в частности, отражать ли в нем деятельность: а) только учителя, б) учителя и учащихся, в) только учащихся. Не настаивая на жесткой форме плана, памятуя о том, что план – это собственное творение учителя, нам представляется, что, в свете сказанного выше, главное в нем – описать задания, которые учитель предложит учащимся [6, С. 133].

И.В. Рахманов видит успешность развития устной речи в необходимости создавать определенные условия; это – знание темы, владение соответствующим языковым материалом, понимание ситуации и наличие мотивации для высказывания [9, С. 15-16].

М.Н. Скоткин и В.В. Краевский справедливо замечают, что «содержание образования может существовать лишь в процессе обучения» [11, С. 45]. Значит, необходимо учитывать «закономерности процесса обучения, его логику, условия, в которых он протекает, реальные возможности учащихся, вовлеченных в этот процесс» [Там же, С. 46].

Важнейшей целью занятия по иностранному языку является достижение сложного комплекса учебных задач, решаемых участниками процесса обучения в ходе занятия. Следует также помнить о том, что решение данного комплекса учебных задач должно носить творческий характер с целью повышения активизации и мотивации учащихся при их функционировании в качестве участников процесса обучения.

В этой связи, мы выдвигаем следующие ключевые методические условия для занятия по обучению устному профессиональному иноязычному общению:

1. Коммуникативная направленность занятия.
2. Профессионально-коммуникативная и ситуативная ориентация занятия.
3. Креативность занятия.

Рассмотрим данные элементы методических условий подробнее:

1. Коммуникативная направленность занятия. Данный элемент условий организации, планирования и проведения creatively-ориентированного занятия в обучении устному профессиональному общению аграрного профиля мы, безусловно, рассматриваем в качестве одного из ведущих в системе организации образовательного процесса. В данном случае нами учитывается принцип устного опережения и ориентации занятия на речевую направленность в рамках коммуникативных ситуаций будущей профессии учащихся. Проявляется это в доминировании речевых упражнений над языковыми, а также в использовании комплексного многообразия различных коммуникативных упражнений. Следует отметить, что данные коммуникативные задания и упражнения должны носить творческий, креативный характер с целью развития и применения креативного мышления в качестве средства и технологии формирования и развития навыков и умений устных видов речевой деятельности в рамках профессионально-ориентированной коммуникации. Преподавателю следует использовать все многообразие речевых упражнений как стандартного формата, так и творчески-ориентированной направленности, т.е. упражнения в основе которых лежит творческое решение данной учебной речевой задачи. В этой связи, преподавателю следует соблюдать системно и четко выстроенный и последовательный методический алгоритм речевых упражнений в их взаимодействии с языковыми и условно-речевыми упражнениями. Таким образом, мы также предлагаем следующий алгоритм последовательно используемых упражнений:

1) Стандартные языковые упражнения → 2) креативные языковые упражнения → 3) стандартные условно-речевые упражнения → 4) креативные речевые упражнения → 5) стандартные речевые упражнения

На наш взгляд, данный алгоритм использования упражнений позволит наиболее эффективней сформировать навыки и умения устных видов речевой деятельности в профессиональной сфере общения, в первую очередь, это касается говорения.

Примеры креативных упражнений:

1. Подстановочное креативное задание:

Назовите аграрные термины (слова, словосочетания), которые могут начинаться на следующие буквы:

F... A... V... - Fruits And Vegetables

Ф...И...О... - Фрукты И Овощи

2. Трансформационное креативное задание:

Назовите слово, которое может по смыслу может ассоциироваться с перечисленными словами:

Winter, spring, varieties, plant – wheat

Озимая, яровая, сорта, сажать – пшеница

3. Вопросно-ответное креативное задание:

Ответьте на следующий гипотетический (иногда сюрреалистический) вопрос:

What would you do with the last crop on the earth?

Чтобы вы сделали с последней оставшейся на Земле сельскохозяйственной культурой?

Данные задания оцениваются по категориям:

- беглость, т.е. быстрота и количество генерируемых идей (порождаемых слов);
- гибкость, т.е. степень перехода от одной подтемы генерируемых идей в другую;
- оригинальность, т.е. экстраординарность генерируемой идеи.

Показатели формирования креативного навыка представлены в Таблице 1:

Таблица 1

Показатели формирования креативного навыка

показатель	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Беглость	Задержка реакции выполнения 5-10 секунд	Задержка реакции выполнения 10-50 секунд	Задержка реакции выполнения 50 секунд – несколько минут	Задание не выполнено в указанное время
Гибкость	Абсолютный переход (90-100%)	Значительный переход (50%)	Частичный переход (до 50%)	Отсутствие перехода (0%)
Оригинальность	Полная экстраординарность (90-100%)	Значительная экстраординарность (50%)	Частичная экстраординарность (до 50%)	Отсутствие экстраординарности (0%)

2. Профессионально-коммуникативная и ситуативная ориентация занятия. Для обучения иностранному языку в неязыковом вузе данный аспект носит ключевой характер. В нашем случае, речь идет об аграрном профиле обучения. Занятия проводятся в строгом соблюдении тематического плана, содержащего в себе общие профильные темы, частные профильные темы и профильные научные темы. На наш взгляд, лексический материал профильной терминологии должен распределяться в соответствии с данными тремя вышеупомянутыми позициями тематического плана занятий.

Первый раздел общих профессиональных тем подразумевает введение в направление специальности вне зависимости от профиля обучения и представляет собой обобщенные темы профессиональной направленности. В случае с аграрным вузом, это такие темы, как введение в сельское хозяйство, сельское хозяйство в стране изучаемого языка, история сельского хозяйства, растениеводство, животноводство, аграрные профессии и т.д.

Второй раздел частных профильных тем может содержать следующие темы: ландшафтный дизайн, агрономия, защита растений, ветеринария, лесоводство и т.д. Данный раздел учитывает специфику каждого профиля обучения, а также различные подтемы, связанные с данными профилями обучения, такие как, орошение, дренаж, посев, зерновые культуры,

защита растений, виды растений, молочный скот, крупнорогатый скот, птицеводство, борьба с сорняками и вредителями и т.д.

Третий раздел включает в себя специфику, связанную с научным содержанием данных профилей и подтемы, в которых описание научного содержания данных тем. Освоение данного раздела требует основательной терминологической подготовки в виде овладения профильной лексикой двух вышеупомянутых разделов. Данный раздел помимо профессионально-ориентированной терминологии также включает в себя общенаучную терминологию, необходимую для понимания данного материала. Раздел связан с ознакомлением различных научных теорий, концепций и гипотез, связанных с профильными темами, а также анализом и обсуждением концепций известных отечественных и зарубежных ученых в области сельского хозяйства. Также данный раздел связан с научным обсуждением тем второго раздела. Например, обсуждение эффективности функционирования видов орошения и их обоснования в ходе иноязычной дискуссии.

3. Креативность занятия. Данный элемент занятия, предлагаемый нами, является одним из базисных. Его наличие в содержании процесса обучения при организации и планировании занятия является ключевым в обучении устному профессиональному иноязычному общению. Данный элемент подразумевает использование на занятии таких трех компонентов, как беглость, гибкость и оригинальность. Следует обратить внимание на то, что данные три компонента будут являться не только составляющими элементами креативного мышления, но и индикаторами контроля формирования и развития речевых навыков и умений в процессе обучения.

Выводы. В работе получено подтверждение гипотезы, согласно которой обучение устному профессиональному общению на занятиях по иностранным языкам в аграрном вузе будет более эффективным при соблюдении следующих условий:

а) переход от конвергентного мышления к креативному мышлению учащихся;

б) использование в процессе обучения креативно-ориентированных упражнений, а также методов и приемов по развитию креативного мышления учащихся.

Исходя из вышеперечисленных условий, можно рассматривать эффективность гипотезы, согласно которой развитие креативного мышления в качестве средства и технологии обучения устному иноязычному общению в аграрном вузе может быть более эффективным способом развития умений иноязычного говорения в процессе профессионально-ориентированного общения в неязыковом вузе.

Литература:

1. Аракин, Р.Д. Методика преподавания английского языка в старших классах / Р.Д. Аракин. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1955.
2. Блинов, М.В. К вопросу о типологии урока иностранного языка / М.В. Блинов // «Иностранные языки в школе». – М., 1958. – № 2.
3. Дайри, Н.Г. Как подготовить урок истории / Н.Г. Дайри. – М., «Просвещение», 1969. – 127 с.
4. Ильин, М.С. О типологии урока в системе уроков иностранного языка / М.С. Ильин // «Иностранные языки в школе». – 1960. – № 1.
5. Лемберг, Р.Г. Вопросы построения урока: (По мат-лам работы школ Казахстана) / проф. Р.Г. Лемберг; Н.-и. ин-т школ НКП Казах. – ССР Алма-Ата: Казгосиздат, 1941. – 76 с.
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Г.В. Роговой, Ф.М. Рабиновича, Т.Е. Сахаровой. – М.: Просвещение, 1991.
7. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Акад. пед. наук СССР. – Ин-т общего и политехн. образования; Под ред. А.А. Миролюбова [и др.]. – М.: Просвещение, 1967. – 504 с.
8. Пассов, Е.И. Беседы об уроке иностранного языка: Пособие для студентов пед. ин-тов / Е.И. Пассов, Т.И. Колова, Т.А. Волкова и др. – Ленинград: Просвещение. – Ленингр. отд-ние, 1971. – 148 с.
9. Рахманов, И.В. Обучение устной речи на иностранном языке / И.В. Рахманов. – М., «Высшая школа», 1980.
10. Салистра, И.Д. К вопросу о системе уроков иностранного языка / И.Д. Салистра // «Иностранные языки в школе». – 1961. – № 3.
11. Скаткин, М.Н. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М., 1981.

Педагогика

УДК 802.0:378.147

кандидат педагогических наук, доцент Буковский Станислав Леонидович
Институт экономики и управления АПК Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва)

СИСТЕМА ЗАНЯТИЙ КРЕАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу и разработке креативного метода обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению в аграрном вузе. Цель статьи заключается в создании оптимального метода обучения иноязычной речи в аграрном вузе, который включал бы в себя использование креативного мышления. Автор статьи детально анализирует проблемы обучения иноязычному общению в аграрном вузе. В статье рассмотрены различные точки зрения по проблеме обучения диалогу. Автором статьи разработан курс обучения иноязычной речи для студентов аграрных специальностей.

Данный курс обучения базируется на рассмотрении креативного мышления в качестве средства и технологии формирования и развития навыков и умений иноязычного говорения в аграрном вузе. В данной статье рассматриваются такие элементы, как: структура и содержание креативно-ориентированного обучения, теоретические основы креативно-ориентированного обучения, методический алгоритм использования приемов креативно-ориентированного обучения устному общению, а также комплекс соответствующих упражнений.

Методический алгоритм, представленный автором статьи, дает детальный анализ использования креативного мышления на практике. Комплекс упражнений представлен креативно-языковыми и креативно-речевыми упражнениями по параллельному развитию креативного мышления и умений иноязычного говорения диалогического формата в аграрном вузе, которые, в свою очередь, призваны наиболее оптимальным образом развить умения устного профессионально-ориентированного общения в аграрном вузе.

Данная статья представляет собой попытку разработки технологии, базирующейся на рассмотрении креативного мышления в качестве базисной методической категории и внедрении ее в процесс обучения иностранным языкам неязыкового вуза.

Ключевые слова: креативно-ориентированное обучение, диалогическая речь, креативное мышление, креативные упражнения, приемы обучения, специфика обучения, содержание обучения, профессионально-ориентированное общение, аграрный направления, неязыковой вуз.

Annotation. This article is devoted to the analyses and the creation of creativity-based method of foreign speech in non-linguistic university of agrarian training area. The aim of the given article is to create the more effective way of learning foreign dialogue speech in agrarian university which includes creative thinking usage. The author of the article gives the detailed analyses of foreign dialogue speech learning process issues in non-linguistic university. The article shows the different viewpoints regarding foreign dialogue speech learning issues. The author of the article developed the training curriculum of creativity-based method of foreign dialogue speech learning process in agrarian university.

This training curriculum is based on considering of creative thinking as means and technique of foreign speech skills development in non-linguistic universities with agrarian training area. The given article includes such elements as: structure and content of creativity-based method, theoretical principles of creativity-based method, methodical algorithm of learning and teaching techniques using of creativity-based method in monologue and dialogue speech, and also creativity-based tasks and drills system.

The methodical algorithm, developed by the author of the article, gives the detailed analysis of creative thinking implementation in practice. Creativity-based exercises' system, developed by the author of the article, includes creativity-based drills and creativity-based communicative tasks which provide parallel development both creative thinking and foreign dialogue speech skills of agrarian training area, necessary for communication for special purposes in agrarian universities.

The given article represents the better variant of foreign speaking learning technique in non-linguistic university based on consideration of creative thinking as foreign language learning terminology category and its introduction to foreign language learning process in non-linguistic agrarian training area.

Key words: creativity-based foreign language learning process, dialogue, creative thinking, creativity-based exercises' system, learning and teaching techniques, specific educational features, communication for special purposes, agrarian training area, non-linguistic university.

Введение. Цель исследования заключается в разработке типологии занятий в обучении устным видам речевой деятельности в аграрном вузе с применением креативного мышления в качестве средства и технологии обучения.

Научная новизна исследования определяется рассмотрением креативного мышления в качестве метода и технологии обучения устному профессиональному иноязычному общению в аграрном вузе.

Теоретическая значимость исследования обусловлена разработкой принципов обучения, включающих в себя теоретическое обоснование и практическую возможность использования креативного мышления в процессе обучения иностранным языкам.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методического алгоритма проведения креативно-ориентированного занятия в обучении устному иноязычному профессионально-ориентированному общению в аграрном вузе, а также в разработке комплекса приемов обучения и критериев контроля в рамках соответствующей технологии обучения.

Об необходимости рассмотрения креативного мышления в качестве неотъемлемого элемента процесса обучения говорят многие зарубежные современные ученые-методисты такие, как: Э.О. Беречки, А. Карпати, Т.Д. Дэккер, Т. Менхард, И.Х. Кроссберген и т.д.

Согласно Э.О. Беречки и А. Карпати, концептуальными элементами креативности являются: процесс, продукт, личность учащегося и образовательная среда [5].

Т.Д. Дэккер рассматривает амбивалентность в качестве ключевого фактора развития креативности студентов [7].

Ряд зарубежных современных ученых-методистов помимо беглости и оригинальности выделяют также завершенность и практичность предлагаемых путей решения проблемной задачи [6].

Согласно теории П. Торренса [8]; [9], креативное мышление связано с критическим восприятием недостатков, отсутствием определенного знания и дисгармонией. Также ученый полагает, что креативные способности начинают функционировать на момент достижения определенного интеллектуального уровня [10].

Изложение основного материала статьи. Перед анализом содержания занятия на развитие умений устного профессионального общения следует рассмотреть дефиниции понятия порождения речи.

А.А. Леонтьев дает следующую интерпретацию модели порождения речевых высказываний и ее компонентов: а) этап мотивации высказывания; б) этап замысла (программы, плана) высказывания; в) этап осуществления замысла (реализации плана); г) этап сопоставления реализации замысла с самим замыслом [3, С. 133].

А.Р. Лурия делит классификации высказываний на «коммуникации событий» и «коммуникации отношений». По его утверждению, первое понятие относится к передаче конкретных взаимодействий вещей, второе же связано с абстрактно-логическим отношением предмета и признака [4, С. 208].

Классификация Г.А. Золотовой более детализирована, в которой она выделяет: предложения, сообщение о количестве предметов; о субъекте и объекте обладания; о субъекте как обладателе признака и носителя состояния; о состоянии субъекта; о явлении и его оценке, раскрывающие содержание одного отвлеченного понятия через другое [2].

Мне придерживаемая точки зрения, высказанной знаменитым советским психологом Б.В. Беляевым: «Активно-творческое владение языковым материалом достигается только в том случае, если этот материал непосредственно объединяется с мышлением учащихся. <...> ... надо учить учащихся мыслить на иностранном языке. А так как мышление всегда характеризуется самостоятельной догадкой, то надо, чтобы и иноязычная речь не была шаблонной и не состояла из заученных речевых стандартов, а всегда характеризовалась бы новизной и оригинальностью как по своему содержанию, так и по своему лексико-грамматическому оформлению» [1, С. 12].

Б.В. Беляев замечает, что «при обучении иностранному языку главная суть учебного процесса как раз и заключается в некотором видоизменении самого мышления. <...> ... владение иностранным языком предполагает неразрывное единство и непосредственную связь его с мышлением [Там же, С. 13].

Исходя из вышеприведенной цитаты Б.В. Беляева о единстве связи владения иностранным языком с мышлением, мы под системой занятий в креативно-ориентированном обучении устному профессиональному иноязычному общению в аграрном вузе понимаем совокупность различных видов и типов занятий на формирование и развитие навыков и умений устных видов речевой деятельности применительно к определенной профессионально-ориентированной теме и на основе определенного профессионально-ориентированного лексического материала аграрного вуза с применением креативных методов и технологий обучения.

Мы также рассматриваем понятие теории занятия, которое, на наш взгляд, представляет собой алгоритм компонентов системы занятий, теоретически обосновывающий целесообразность, научность и функциональность всех компонентов, входящих в состав системы занятий. В этой связи, в систему занятия мы включаем следующие компоненты занятия:

- 1) типология занятий, т.е. типы и виды занятий в соответствии с поставленной целью занятия и объектом его методического исследования;
- 2) организация и планирование занятия, т.е. принципы построения креативно-ориентированного занятия;
- 3) реализация занятия, т.е. технологии и приемы, используемые участниками процесса обучения с целью достижения поставленной цели занятия.

Рассмотрим подробнее все три компонента системы занятий.

1. Типология занятий. Под типологией занятия мы понимаем типы и виды занятий в соответствии с поставленной целью занятия и объектом его методического исследования. Мы разделяем понятия тип и вид занятий.

Под типом, на наш взгляд, подразумевается вариативность и дифференциация занятия с позиции присутствия или отсутствия креативного мышления в качестве средства и технологии обучения.

Под видом занятий мы понимаем языковой и речевой материал, используемой в качестве объекта усвоения.

Мы рассматриваем следующие типы занятий, исходя из их целевой установки:

Первый тип занятий связан с формированием стандартных навыков. Под стандартным навыком мы понимаем любой навык, не относящийся к креативному мышлению. Здесь можно выделить следующие виды занятий:

- a) занятие по формированию лексических навыков профессиональной терминологии в области аграрного профиля;
- b) занятие по формированию грамматических навыков на материале профессионально-ориентированной лексики аграрного профиля;
- c) комбинированное занятие, включающее в себя формирование как лексических, так и грамматических навыков.

В данном типе и виде занятий используются стандартные языковые упражнения (вопросно-ответные, подстановочные, трансформационные).

Второй тип занятий связан с формированием креативных навыков. Под креативным навыком мы понимаем автоматизированное знание и его практическую реализацию в процессе обучения.

Поскольку при креативном обучении лексическую единицу и ее порождение в устном общении мы рассматриваем с точки зрения генерируемой идеи, то критериями-элементами подобных креативных навыков будут выступать следующие:

- беглость речепорождения и генерирования идеи,
- гибкость коммуникации и генерирования идеи,
- оригинальность речепорождения и генерирования идеи.

Третий тип занятий относится к развитию креативного умения. Под креативным умением мы понимаем способность реализации и использования креативных знаний и навыков на практике, т.е. способность применять беглость, гибкость и оригинальность в качестве средств и приемов иноязычного речепорождения в процессе устного профессионального общения аграрного профиля при решении коммуникативной проблемной задачи.

Четвертый тип занятия относится к развитию речевых умений устных видов речевой деятельности профессионально-ориентированного общения аграрного вуза.

2. Организация и планирование занятия. Организация и планирование занятия в обучении устному профессиональному общению аграрного профиля представляют собой принципы построения креативно-ориентированного занятия устным видам речевой деятельности на лексическом материале аграрного профиля.

Данный компонент занятия связан с анализом и выбором элементов (этапов) занятия. Среди данных элементов занятия мы рассматриваем следующие основные принципы обучения:

1. *Коммуникативная направленность занятия.* Данный элемент условий организации, планирования и проведения креативно-ориентированного занятия в обучении устному профессиональному общению аграрного профиля мы, безусловно, рассматриваем в качестве одного из ведущих в системе организации образовательного процесса.

2. *Профессионально-коммуникативная и ситуативная ориентация занятия.* Для обучения иностранному языку в неязыковом вузе данный аспект носит ключевой характер. Занятия проводятся в строгом соблюдении тематического плана, содержащего в себе профильные темы.

3. *Креативность занятия.* Данный элемент занятия, предлагаемый нами, является одним из базисных. Его наличие в содержании процесса обучения при организации и планировании занятия является ключевым в обучении устному профессиональному иноязычному общению. Данный элемент подразумевает использование на занятии таких трех компонентов, как беглость, гибкость и оригинальность.

3. Реализация занятия. Данный компонент системы занятий мы рассматриваем с точки зрения технологии и приемов обучения, используемых участниками процесса обучения с целью достижения поставленной цели занятия. На данном этапе образовательного процесса осуществляется материализация предыдущей стадии организации и планирования занятия, при которой происходит реализация вышеупомянутых принципов организации и планирования занятия в виде методов и приемов обучения, используемых участниками процесса обучения. В виде данных методов и приемов обучения может выступать креативная технология.

Данная технология представляет собой совокупность приемов-действий как со стороны преподавателя, так и со стороны учащихся. Приведем примеры данных приемов-действий, представленных в следующей Таблице 1:

Алгоритм выполнения учащимися креативно-речевых упражнений

Алгоритм	Учебные действия
1. Ознакомьтесь с учебной проблемой.	Учащийся знакомится с полученным заданием.
2. Проанализируйте учебную проблему путем метода ассоциации со своим опытом.	Учащийся изучает содержание задания путем самоанализа.
3. Зафиксируйте основные ассоциации в виде сравнений, примеров, событий.	Учащийся фиксируют основную информацию о себе.
4. Примените основные аспекты на практике по решению данной речевой проблемы.	Учащийся формулирует и применяет основные аспекты результатов процесса самоанализа в виде сравнения ассоциаций и событий.
5. Сделайте выводы по своей работе путем ее рефлексии, оценив ее преимущества и недостатки.	Учащийся подводит итог своей работы, формулируя свое отношение к ней с положительной и отрицательной сторон ее реализации.

Мы также рассматриваем алгоритм согласования этапов содержания креативно-ориентированной технологии обучения устному иноязычному общению в неязыковом вузе, представленный в Таблице 2:

Таблица 2

Матрица согласования этапов содержания технологии обучения иностранным языкам в неязыковом вузе

Этап	Название	Деятельность преподавателя	Деятельность учащихся
1. Ознакомление	Стартовая позиция	Преподавателем представляется материал учащимся для ознакомления с его содержанием.	Учащиеся знакомятся с полученным материалом.
2. Креативная установка	Теоретическая настройка	Преподаватель настраивает учащихся на креативный способ выполнения проблемной задачи.	Учащиеся слушают преподавателя.
3. Закрепление	Практическая настройка	Преподаватель задает и контролирует выполнение условно-речевого задания.	Учащиеся отвечают на вопросы, используя лексический материал занятия.
4. Применение	Речевая практика	Преподаватель задает вопрос по содержанию речевого задания и контролирует его выполнение.	Учащиеся отвечают на вопросы преподавателя.
5. Рефлексия	Подведение итогов	Преподаватель раздает учащимся карты рефлексии.	Учащиеся заполняют карты рефлексии.

При оценке уровня владения устной речью при данной технологии мы используем следующие индикаторы:

1. Объем высказывания (количество слов/фраз в высказывании).
2. Темп речи.
3. Наличие сложных/простых грамматических конструкций в высказывании.
4. Наличие вводных лексических конструкций в высказывании.
5. Полнота раскрытия темы.

Мы предлагаем следующие приемы, входящие в данную технологию:

- дедуктивный способ объяснения материала;
- использование принципа учета индивидуализации психологических особенностей учащихся при контроле и распределении материала;
- создание творческой учебной среды при наличии активной конкуренции и взаимодействия учащихся с самого начала занятия с момента приветствия преподавателя и ознакомления с материалом занятия;

• **прием информативно-креативной паузы**, т.е. паузы анализа представленного материала перед этапами закрепления и применения, при которой учащимся дается возможность в тихой обстановке осмыслить данный материал и найти пути его решения экстраординарным способом.

Выводы. В заключении нам представляется необходимым перечислить те теоретически важные позиции, которые нужно принимать во внимание при работе с данными компонентами системы занятий в обучении устному иноязычному профессиональному общению аграрного профиля. В этой связи, данные компоненты системы занятий должны быть теоретически обоснованы с позиций: а) целесообразности, т.е. логической обоснованности и соответствия тех или иных компонентов системы занятий поставленной цели занятия; б) научности, т.е. наличия научного содержания использования тех или иных компонентов системы занятий; в) функциональности, т.е. способности и эффективности рентабельности используемых компонентов системы занятий.

Литература:

1. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Золотова, Г.А. О структуре простого предложения в русском языке / Г.А. Золотова // «Вопросы языкознания». – 1967. – №6.
3. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: КРАСАНД, 2020. – 312 с.
4. Лурия, А.Р. Проблемы и факты нейролингвистики / А.Р. Лурия // «Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики)». – М. – 1968.
5. Bereczki, E.O., Kárpáti A. Technology-enhanced creativity: A multiple case study of digital technology-integration expert teachers' beliefs and practices / E.O. Bereczki, A. Karpáti // Thinking Skills and Creativity. March, Elsevier Science Publishing Company, Inc. – 2021. – Volume 39. – <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100791>
6. Creative Problem Solving in Primary Education: Exploring the Role of Fact Finding, Problem Finding, and Solution Finding across Tasks / M. Hooijdonk, T. Mainhard, E.H. Kroesbergen, J. van Tartwijk // Thinking Skills and Creativity. Elsevier Science Publishing Company, Inc. – 2020. – Volume 37. – <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100665>
7. Dekker, T.J. Teaching critical thinking through engagement with multiplicity / T.J. Dekker // Thinking Skills and Creativity. Elsevier Science Publishing Company, Inc. – 2020. – Volume 37. – <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100701>
8. Torrance, E. Paul. Education and the creative potential / E. Paul Torrance. Minneapolis. The University of Minnesota press. – 1963. <https://doi.org/10.1177/001316446402400329>
9. Torrance, E. Paul. Encouraging creativity in the classroom / E. Paul Torrance. Dubuque, Iowa: William C. Brown Co. – 1970. ISBN-13: 978-0697060785
10. Torrance, E.P. The nature of creativity as manifest in its testing / E. Paul Torrance // The nature of creativity / Ed. R.W. Sternberg. N.Y. Cambridge. – 1965. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-nature-of-creativity-as-manifest-in-its-Torrance/4a924d23d7b3bd02b5e4ca9ac5f2d794ced0f9f>

Педагогика

УДК 37.025.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогика и психологии Булуева Шумисат Исмаиловна

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

кандидат психологических наук, доцент, зав.кафедрой педагогика и дошкольной психологии Гадаборшева Зарина Исраиловна

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

студентка 6 курса медицинского факультета Барахоева Хадиджет Алихановна

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассмотрены психолого-педагогические условия предупреждения конфликтного поведения в начальной школе. Самым важным периодом в жизни ребенка является младший школьный возраст. Автор показывает особую значимость этого этапа жизни из за того, что в нём происходит формирование опыта взаимоотношений между учащимися, так как в этом возрасте начинается формирование определенных особенностей личности, таких как познание себя и самореализация, выстраиваются мотивы и ценности, закрепляются характерные особенности, которые влияют на появление острых проблем в последующей учебно-познавательной деятельности и отношений между школьниками. Целью профилактики является создание условий взаимодействия людей, при котором разногласия между ними будут решаться конструктивно. Условия предупреждения конфликтного поведения является не только социально значимым, но и психологически необходимым фактором. Зная причины и условия конфликтов, можно лучше разобраться в его природе, выработать правильные модели поведения и выбрать верные методы воздействия на конфликт.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, предупреждение, конфликтное поведение, начальная школа, педагог, младший школьный возраст.

Annotation. The article discusses the psychological and pedagogical conditions for preventing conflict behavior in elementary school. The most important period in a child's life is primary school age. The author shows the special significance of this stage of life due to the fact that it is the formation of the experience of relationships between students, since at this age the formation of certain personality characteristics begins, such as self-knowledge and self-realization, motives and values are built, characteristic features are fixed, which affect the appearance of acute problems in subsequent educational and cognitive activity and relations between schoolchildren. The purpose of prevention is to create conditions for people to interact, in which disagreements between them will be resolved constructively. The conditions for preventing conflict behavior are not only socially significant, but also psychologically necessary. Knowing the causes and conditions of conflicts, you can better understand its nature, develop the right behaviors and choose the right methods of influencing the conflict.

Key words: psychological and pedagogical conditions, prevention, conflict behavior, primary school, teacher, primary school age.

Введение. Самым важным периодом в жизни ребенка является младший школьный возраст. Этот этап приобретает особую значимость за счет того, что в нем происходит формирование опыта взаимоотношений между учащимися, так как в этом возрасте начинается формирование определенных особенностей личности, таких как познание себя и самореализация, выстраиваются мотивы и ценности, закрепляются характерные особенности, которые влияют на появление острых проблем в последующей учебно-познавательной деятельности и отношений между школьниками.

В коллективе детей формируются межличностные отношения. В процессе общения со сверстниками, ребенок начинает приобретать личный опыт отношений, в основе которых лежат различные эмоциональные состояния, особенности психологии детей. Отношения между сверстниками помогают ребенку демонстрировать свои чувства и эмоции, а также развивать самоконтроль.

В процессе учебной деятельности, школьники сталкиваются с ситуациями проблем, из которых они еще не знают, как выходить. Часто возникают и ситуации конфликта между учениками, которые младшие школьники не могут решить самостоятельно на оптимальном уровне.

Нарушения, которые становятся основой конфликтного поведения, являются следствием психологических и социально-психологических проблем. Первая группа нарушений включает в себя сферу мотивов, эмоций, волевую и нравственную сферу личности, вторая отрицательное воспитание в семье.

Формулировка цели статьи и задач. Изучение процесса деятельности педагогов в начальной школе показывает то, что на практике эти задачи не решаются. Достаточно распространено среди младших школьников большое число конфликтов, проявление агрессии, которые способствуют формированию негативных привычек.

Затруднение возникает и в том, что отрицательные качества детей, которые проявляются в поведении влияют на последующее формирование его личности и обнаруживаются в дальнейшей деятельности, которые создают препятствия для развития благоприятных отношений с окружением.

Необходимо понять, что конфликты – это не простые явления негатива в жизни, а особые ситуации общения. В зависимости от того будет ли готов педагог действовать правильно в вопросе решения конфликтов, будет зависеть развитие детей.

Изложение основного материала статьи. Само понятие «конфликт» люди знают и изучают как в обыденной жизни, так и в науке. Каждый человек понимает, что такое конфликт, например, в жизни слово «конфликт» используется в широком смысле: война, борьба различных групп, вплоть до супружеских или служебных разногласий. Многие люди относят к понятию «конфликт» семейную ссору, дискуссии в парламенте, причины начала войны, а так же внутреннюю борьбу личности.

Особенность конфликтов, несомненно, связана с процессом социализации. Ребенок начинает приобретать и воспроизводить социальный опыт, который проявляется в общении или деятельности. Социализация младших школьников проявляется не только естественным путем, но и происходит в результате педагогического воздействия на учеников в школе.

Учебная деятельность выражается через систему отношений ребенка с обществом, в ходе которой формируется не только психические качества, но также личность ребенка.

У ребенка возникает большое количество позитивных изменений и преобразований. В процессе обучения изменяется развитие ребенка, которое начинается с интеллекта. Первое и яркое изменение происходит в отношении мышления. Мышление переходит от конкретно-образного к словесно логическому. По мнению Л.С. Выготского «мышление влияет на другие функции, которые становятся произвольными» [5].

Обучение влияет на изменение и других функций. Увеличиваются требования к вниманию детей, так как они должны сосредотачиваться на предметах, которые особо их не привлекают.

Обучение влияет на изменение и других функций. Увеличиваются требования к вниманию детей, так как они должны сосредотачиваться на предметах, которые особо их не привлекают.

Восприятие детей начальной школы характеризуется тем, что оно не достаточно дифференцировано. Восприятие также меняется, теперь оно не является различием, которое опирается на явные признаки, а предполагает наблюдение. У младших школьников появляется синтезирующее восприятие. Память развивается в двух направлениях — произвольности и осмысленности [9].

Младшие школьники начинают осваивать нормы и морали поведения, а также формируется направленность личности в обществе.

Младший школьный возраст предоставляет большой возможностью для воспитания положительных черт характера. Внушаемость и доверчивость школьников, склонность к подражанию, авторитет учителя – то, на что необходимо ориентироваться в воспитательной работе.

Ребенок начинает овладевать своим поведением, из-за того, что он начинает понимать нормы, которые приняты в обществе. Поведение человека и характер взаимоотношений и определяют эти нормы. Ребенок понимает, что можно говорить окружающим, а что нельзя, как вести себя дома, а как в общественных местах, что является дозволенным и неприемлимым по отношению к товарищам.

Иногда у детей проявляются и отрицательные качества такие как: капризность, упрямство. Причина их заключается в недостатке воспитания в семье. В семье ребенок привыкает, что всего его желания выполняют и не видит отказа других.

На возникновение конфликтов у младших школьников влияют личностно-психологические и социально психологические причины. Детские конфликты могут возникнуть на фоне предметности, интересов, трудностей в общении, ценностей и потребностей детей.

Дети в классном коллективе активно формируют межличностные отношения. Ребенок, общаясь со своими сверстниками активно приобретает опыт взаимоотношений, а также социально-психологические качества личности. Именно отношения межличностного характера обеспечивают основу для эмоций, чувств, помогают развивать самоконтроль.

Вступление в школьный коллектив становится существенным значением для развития чувств и личности младшего школьника. Чувства младшего школьника заметно меняются, по сравнению с дошкольником и занимают огромное место в его жизни, но при том обретают иную форму.

Дети переживают злость, озлобленность, раздражение, в связи, с чем младший школьник может вести себя агрессивно по отношению к другим, однако драки возникают редко, только в тех случаях, когда происходит пик переживания и ребенок больше не может себя сдерживать.

Одной из причин конфликтного поведения младших школьников является повышенная агрессивность. Повышенная

агрессия представляет собой обширную проблему, так как она является устойчивым качеством личности. Зачастую родители проявляют агрессию, нелюбовь к ребенку, которой он подражает, из-за чего формируется враждебность к окружающему миру; длительные и частые негативные эмоции, гнев перерастает в нарушение.

Обидчивость младших школьников является негативным отношением к общению. Обида возникает при остром переживании ущемления собственного «Я». К таким ситуациям можно отнести игнорирование, недостаточное внимание, неуважительное отношение, отсутствие похвалы со стороны других.

Обидчивые дети постоянно ждут положительную оценку со стороны других, отсутствие которой они принимают как отрицание себя. Ребенок переживает достаточно остро такие проявления и все это может повлечь за собой ненормальное развитие личности. Обида рассматривается как конфликтная форма межличностных отношений.

В словаре специальной педагогики Новоторцева Н.В. понятие профилактика предполагает «комплекс принимаемых мер, с целью предотвращения и развития отклонений в различной деятельности» [8].

А.Я. Анцупова определяет профилактику как «комплекс различных мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления или устранение риска» [1].

Тильманн К.Ю. рассматривает такое понятие, как «педагогическая профилактика». По мнению Тильманна К.Ю., это «условия, которые должен создать педагог, способствующие снижению и распространению негативных явлений в школьном коллективе» [3].

Работа по развитию конструктивных форм поведения в конфликте начальной школы должна проводиться комплексно.

Исходя из выше перечисленного, можно сделать вывод о том, что профилактика – это комплекс мероприятий, направленных на предупреждение и устранение основных причин и условий, способствующих отклонению в поведении обучающихся в социуме.

Загвязинский В.И. в своих трудах, определил следующие виды профилактической деятельности:

Первичная профилактика – это предупреждение возникновения факторов риска, способствующих развитию конфликтной ситуации;

Вторичная профилактика – мероприятия, направленные на устранение явных факторов риска, которые могут повлиять на усиление конфликтной ситуации;

Профилактика – это воздействие на социально-психологические явления, которые могут являться предпосылками к конфликту. В профилактике конфликтов младших школьников необходимо использовать целый комплекс мероприятий, который предполагает работу с родителями, учителями и с самими детьми.

По мнению О.Н. Громовой, «межличностные конфликты возникают из-за несовпадений индивидуальных и групповых норм поведения. Причиной конфликта между личностью и группой является совершенно другая, отличная позиция личности от позиции группы» [7].

Такие авторы как И.А. Курочкина и О.Н. Шахматова в своих трудах изучали понятие «педагогический конфликт». Педагогический конфликт рассматривается данными авторами как форма выражения субъективных противоречий, которые создают отрицательный эмоциональный фон внутри педагогических коллективов и возникающий в результате как профессиональной деятельности, так и межличностных отношений участников образовательного процесса. Данные авторы считают, что зарождение любого конфликта вызывают противоречия, неизбежно возникающие между личностями при их взаимодействии в обществе [6].

С.В. Баныкина пишет, что по характеру межличностные конфликты можно подразделить на объективные и субъективные. Субъективные конфликты связаны с расхождением личных оценок или отношений между людьми внутри коллектива. В отличие от субъективного конфликта, объективный всегда будет предметен [2].

Следовательно, наличие различных мнений и умение конструктивно и спокойно договариваться составляют предмет конфликта. Субъективные конфликты порождаются эмоциями, а объективные конфликты всегда будут связаны с реальными событиями.

Наиболее распространенными конфликтами, как длительными, так и кратковременными в педагогической деятельности являются конфликты, которые можно отнести к группе межличностных взаимоотношений. Их можно подразделить на следующие подгруппы: «Учащийся – Учащийся», «Педагог – Учащийся», «Педагог – Педагог», «Педагог – Администрация», «Педагог – Родители». В основе этих конфликтов находятся различные противоречия, к которым можно отнести: противоречия систем ценностей, противоречия взглядов и мировоззрений, противоречия мнений и установок.

Важно понимать, что в деятельности педагогического коллектива всегда существуют две стороны: формальная (профессионально-деловая) и неформальная (личностная). Именно в гармоничном сочетании этих двух сторон – крепость педагогического социума. В здоровом коллективе и профессионально-деловые проблемы решаются с меньшими затратами. С другой стороны, проблемы, возникающие в сфере функционально-статусных отношений коллектива, могут породить социальное неравенство в социуме, которое вызовет психологическую напряжённость и конфликт в коллективе.

Развитие конфликта определяет его социально-психологическое содержание. Дисциплина играет огромную роль в предотвращении конфликтов, так как она обеспечивает ребенку разумную свободу в рамках подчинения. Зная психологию младших школьников, педагог должен регулировать и способствовать разрешению конфликтов. Это говорит о том, что педагогу необходимо владеть информацией о том, как правильно реагировать на возникающие конфликты в классе, потому что учитель является для детей примером.

Помня о причинах возникновения школьных конфликтов, родителям необходимо следить за тем, что они говорят или делают в присутствии детей, даже если предполагается, что те «не понимают» или «не слышат». В таких случаях бесполезно внушать ребенку что-то, если поведение родителей при этом остается неизменным. Часто взрослые сами провоцируют детей на деструктивное поведение.

Создание нравственно-психологической атмосферы является эффективным способом в профилактике конфликтов. Одной из самых важных и трудноразрешимых проблем в профилактике межличностных конфликтов обучающихся начальной школы является создание условий, для того чтобы школьники сотрудничали и доверяли друг другу.

Выводы. Таким образом, условия предупреждения конфликтного поведения является не только социально значимым, но и психологически необходимым фактором. Одним из методов работы с конфликтами в педагогическом коллективе является использование различных тренингов, которые способны помочь участникам коллектива разобраться в причинах конфликта, переосмыслить свои стереотипы, развить умения видеть проблему с разных сторон, способствовать развитию коммуникативной культуры, а также снизить уровень конфликтности и повысить положительный климат в группе.

Литература:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. – М.: Проспект, 2016. – 336 с.
2. Баныкина, С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С.В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира / под ред. Е.И. Степанова. – М.: УРСС,

2001. – 457 с.

3. Бородин, Ф.М. Внимание. Конфликт! / Ф.М. Бородин, Н.М. Коряк. – М.: Наука, 2017. – 192 с.
4. Волков, Б.С. Конфликтология: Учебное пособие для высших учебных заведений. – 2-е изд. испр. и доп. / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2019. – 384 с.
5. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 160 с.
6. Курочкина, И.А. Педагогическая конфликтология: учеб. пособие / И.А. Курочкина, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2013. – 229 с.
7. Николаева, А.А. Особенности психолого-педагогической характеристики детей младшего школьного возраста, влияющие на возникновение конфликтов / А.А. Николаева, Е.А. Смурыгина // Бюллетень науки и практики. – 2018. – Т. 4. №6. – С. 379-384.
8. Новоторцева, Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь: учебное пособие / Н.В. Новоторцева. – СПб.: КАРО, 2016. – 144 с.
9. Федоренко, Л.Г. Позитивная (проектирующая) психология в школе: Курс практических занятий для педагогов, учащихся и родителей / Л.Г. Федоренко. – СПб.: КАРО, 2017. – 160 с.

Педагогика

УДК 371.38

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогике и психологии Булуева Шумисат Исмаиловна

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

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

кафедры методики начального образования Эльсиева Марха Султановна

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

старший преподаватель кафедры педагогике и методики

начального образования Батырова Айна Магомедовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье рассмотрен процесс формирования учебной мотивации первоклассников с трудностями в обучении. Наличие устойчивой учебной мотивации является необходимым условием для комфортного и успешного обучения. Дан анализ психолого- педагогической литературы по формированию мотивации в процессе обучения. Автор ставит целью необходимость создания комплекса занятий по формированию учебной мотивации у детей с трудностями в обучении. Автор приходит к выводу, что при формировании внутренней учебной мотивации нельзя забывать о том, что ученику знания необходимо уметь демонстрировать окружающим, не складывать их «в стол», а делиться своим успехом, не бояться осуждения, не бояться быть не первым, лучшим, понимать, что его выслушают до конца.

Ключевые слова: формирование, учебная мотивация, первоклассник, трудности, обучение.

Annotation. The article considers the process of formation of educational motivation of first-graders with learning difficulties. Having a stable learning motivation is a prerequisite for comfortable and successful learning. The analysis of psychological and pedagogical literature on the formation of motivation in the learning process is given. The author aims at the need to create a set of classes for the formation of educational motivation in children with learning difficulties. The author comes to the conclusion that when forming internal educational motivation, one should not forget that a student needs to be able to demonstrate knowledge to others, not put them "on the table", but share his success, not be afraid of condemnation, not be afraid to be not the first, the best, understand that he will be listened to to the end.

Key words: formation, educational motivation, first grader, difficulties, learning.

Введение. В современной России активно происходит трансформация системы ценностей: люди заметно бережнее относятся к своему времени, стремятся жить осознанно, понимая, для чего они работают, появилось понятие «работа в удовольствие», многие выбирают любимое дело и превращают хобби в источник доходов. Родители, которые трудятся не потому что «так надо», а с пониманием, «зачем», прививают такие же взгляды и своим детям. Современные дети гораздо более ориентированы на свою внутреннюю мотивацию, чем на внешние побуждения. Учителя и родители часто слышат от детей вопрос «Зачем?»: «Зачем учиться?», «Зачем учить таблицу умножения?», «Зачем нужно грамотно писать?» и т.д.

Как следствие вышеобозначенных процессов, растет популярность гуманистического направления в педагогике. В обучении активно развивается индивидуально-ориентированный и личностный подходы – это подходы, в которых обучающийся рассматривается как личность, обладающая не только социальными качествами, но и субъектными, характеризующими ее независимость, способность сделать выбор, обладающую рефлексией, саморегуляцией и т.д.

Федеральным государственным образовательным стандартом установлены требования к результатам обучающихся по программе начального общего образования, включающие «сформированность мотивации к обучению и познанию» [8].

Вместе с тем, что наличие устойчивой учебной мотивации является необходимым условием для комфортного и успешного обучения, в психолого- педагогической литературе недостаточно разработаны методические материалы по формированию мотивации в процессе обучения. Таким образом, возникает необходимость создания комплекса занятий по формированию учебной мотивации у детей с трудностями в обучении.

Поступление в школу – чрезвычайно важный период в жизни ребёнка, охватывающий собой подготовку и адаптацию к школе. Первые дни в школе – ни на что не похожее время из прошлого опыта первоклассника, требующее мобилизации психологических, интеллектуальных и физических сил. До поступления в школу дети играют в учителей и учеников, представляют себя в роли хорошего, а то и самого лучшего ученика, фантазируют, как они получают пятёрки и как демонстрируют знания родителям. Но социальные и игровые мотивы не связаны с содержанием обучения, и при первых трудностях желание учиться и ходить в школу у первоклассников падает, пропадает. Для поддержания реального желания учиться необходимо развивать учебную мотивацию.

ФГОС обозначил требования к личностным результатам. Личностные результаты включают способность саморазвития обучающихся, целенаправленную познавательную деятельность, систему социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловые установки. Все перечисленные требования наполняют содержание учебной мотивации [8, Пункт 8].

Изложение основного материала статьи. Существующий в настоящее время подход учителей начальной школы к процессу обучения основывается на развитии интеллектуальной сферы обучающихся. При этом недостаточно внимания уделяется мотивационной сфере, высокий уровень которой является важным условием академической успеваемости, а также показателем психологического комфорта ученика.

«Учебная мотивация – это частный вид мотивации, включённый в деятельность учения, учебную деятельность» [1, С. 15].

«Мотивация – это активное состояние, направленное на удовлетворение потребности путём организации определенного целенаправленного поведения» [3, С. 31].

Абрахам Маслоу в своём труде «Мотивация и личность» разделит фундаментальные потребности и осознаваемые желания. Так, одна и та же потребность может удовлетворяться различными средствами. Также средства (деятельность) могут удовлетворять различные цели, так как «средства обязательно подвержены влияниям конкретных особенностей культуры, традиций и стереотипов» [6, С. 54].

Тем самым, учебная деятельность может иметь различные цели: есть ученики, которые ждут похвалы или избегают наказания, есть те, кому нравится быть лучшим или не быть хуже, а также есть ученики, получающие удовольствие от знания или испытывающие желание узнать новое, любопытство и др. «Мотивационная сфера учения представляет собой у каждого конкретного ребёнка постоянно изменяющуюся, а иногда и противоречивую структуру, состоящую из разных побуждений, где место ведущего, доминирующего мотива занимают то одно, то другое побуждение – в зависимости от условий обучения, обстоятельств общения с окружающими и т.д.» [5, С. 4]. Учебная мотивация – это процесс, который запускает, ориентирует и поддерживает усилия учащегося, направленные на осуществление учебной деятельности. В основании этого процесса могут лежать разные мотивы.

Желание похвалы или избегание наказания имеют в своей основе потребность в чувстве безопасности. Главную роль в формировании этого чувства у первоклассника играют родители, семейная среда, учителя, школьная среда. Стиль преподавания учителя, позволяющий ребёнку чувствовать себя безопасно, также даёт возможность психике ребёнка сфокусироваться на более высоком уровне потребностей, а именно – «потребности в познании и понимании» [8, С. 181].

Потребность в познании, стремление к истине, любопытство – естественная человеческая потребность. Вот почему знание, поданное в развернутом виде, истолкованное и разложенное по полочкам, вызывает скуку на уроке. Эта потребность развивается не под внешним влиянием, раньше, чем ребёнок поступает в школу. Уже в младенческом возрасте ребёнок проявляет любопытство. Удовлетворение когнитивных потребностей (желание осуществлять познавательную деятельность) приносит ребёнку удовлетворение. Но скучными уроками, подачей материала в готовом виде можно отучить от любопытства, так как в школе редко связывают процесс обучения с процессом познания. Цель обучения зачастую – это не приобретение знания, а вполне конкретная – получение отметки, написание контрольной, успешное окончание школы с хорошими баллами.

Итак, учебной деятельностью могут руководить разные цели, разные мотивы учащихся.

«Развитие мотивов учения идет ... через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его» [7, С. 138]. В недействительной ситуации не задействован истинный мотив того или иного ученика в данной образовательной ситуации. «Потребность как внутренняя сила может реализоваться только в деятельности» [5, С. 92-93].

Все виды учения (урочное образование, внеурочное образование, дополнительное образование, внешкольное образование) должны опираться на деятельностную образовательную ситуацию. Потому что только там, где есть деятельность, есть основа для мотивации. Низкая мотивация существует тогда, когда ситуация на уроке не является деятельностной. И, соответственно, она не запускает мотивов, которые в той или иной деятельности могли бы удовлетворять те или иные потребности.

Мотивация возможна только там, где есть деятельность человека. Если он находится в пассивной, в объектной позиции, если он исполнитель чужой воли, то говорить о том, что у него есть мотивация на осуществление этой деятельности, нельзя. Учитель может держать ребенка на дисциплинарных моментах, но это не мотивирующая ученика ситуация. Учебный процесс может быть с другими мотивами, не учебного характера. Он может быть совсем недействительным, когда учащийся оказывается объектом, который может удерживать своё внимание только на ярких стимулах, которые постоянно придётся ему предлагать, но учебная мотивация в нём отсутствует.

Учебная деятельность может выполняться только с соответствующей внутренней потребностью ребёнка. Так же, как ребёнок – дошкольник не может играть, если нет таковой потребности. Без потребности учиться можно выучить уроки, но «осуществить творческое преобразование учебного материала» [2, С. 12] нельзя, так как ученику требуется для этого острая потребность, острые вопросы, ответы на которые он может отыскать в учебной деятельности. «Но в самом начале обучения у первоклассников еще нет потребности в теоретических знаниях, а именно эта потребность является психологической основой формирования учебной деятельности» [2, С. 18].

Тем самым можно резюмировать, что познавательные мотивы находят свой предмет в учебной деятельности в процессе самой учебной деятельности, и важная роль в формировании учебной мотивации принадлежит педагогу, который с помощью мотивационных приёмов придаёт учёбе значимый смысл, превращает учёбу в жизненно важную цель.

Хорошо мотивированные на учёбу дети учатся легко и не нуждаются во внешней мотивации. Создаётся представление, будто это удовольствие и потребность от самой учёбы. Здесь имеет место автоматизация самой мотивации. Когда волевые процессы повторяются большое число раз, возникновение потребности сразу ведёт к действиям, которые удовлетворяют эту потребность. «Таким образом, можно говорить о формировании у человека с опытом мотивационных схем».

Формирование учебной мотивации – это переход первоклассника от состояния пассивного зрителя своей деятельности к субъектной деятельности с пониманием внутренних потребностей, цели и плана по осуществлению деятельности. «Суть формирования учебной мотивации у первоклассников состоит в понимании учителем, что первоклассник – это вчерашний дошкольник. И мотив игры для него пока главный. Поэтому требовать быстро переключения на мотив познания недействительно, но важно показывать все положительные стороны познания» [5, С. 35]. Цель – избежать автоматизма при совершении учебной деятельности, дать возможность первокласснику понять свои внутренние мотивы: зачем он учится.

Целью учебного мотива может стать интерес к знанию, к новым впечатлениям, желание получить образование для профессионального роста, желание похвалы, желание отличных оценок, а также другие цели.

«Деятельность необходимо становится полимотивированной, т.е. одновременно отвечающей двум или нескольким мотивам. Ведь действия человека объективно всегда реализуют некоторую совокупность отношений: к предмету мира, к окружающим людям, к самому себе» [4, С. 147]. Нет единого познавательного мотива, учебного мотива. И познавательный

мотив для современных детей не является центральным для осуществления учебной деятельности. Учащиеся входят в учебную деятельность с очень разными мотивами и качественно ее осуществляют, опираясь на разные мотивы.

Интерес к новому и любопытство живо у детей, особенно если они не имеют опыта изнурительного сидения за партой с 3-4 лет. Если у них был детский сад с игрой, с развивающими ситуациями, и по-настоящему учиться дети начали именно в школе, то живой неподдельный интерес к новому, любопытство ко всему, что связано с исследованием, с пониманием, как что-либо устроено, с пониманием причинно-следственных связей, у детей присутствует в полном объеме. Им очень интересен такой облегченный вариант науки, в которой есть исследования, гипотеза, тайна и путь к ее открытию.

Мощным мотивирующим ситуативным фактором является *одобрение*. Дети в этом возрасте очень хотят быть хорошими. У них это не всегда получается, потому что еще не очень высокий самоконтроль, во многих ситуациях они теряются и не знают, как правильно себя вести. Но если у них получаются любые попытки быть хорошими, быть правильными, делать так, как учительница советует, это одобрение является очень мощным мотивирующим фактором. На этом факторе интерес учащегося начальной школы может продержаться определенный период времени.

Для младшего школьника очень важно принятие детского коллектива, взрослых, детей постарше. Ему очень важно *быть «своим»*, включенным в игру, включенным в контакт, в общение. Ради этого принятия дети на многое готовы. Их способность регулировать себя в ситуации, когда они хотят быть принятыми, существенно возрастает. Регулирование происходит широко: удержание учебной задачи, контроль, оценивание своих действий.

Учёба в начальной школе – это совместная деятельность и для детей серьезным мотивирующим фактором является *включённость в общее дело*. Это очень хорошо доказала система развивающего обучения Эльконина – Давыдова. Когда учёба – это распределённый процесс, когда это групповая работа. Такое общее дело является отличным ситуативным мотивом для детей младшего возраста.

Системно-деятельностный подход, основной инструмент создания учебной мотивации на уроке, является ключевой частью ФГОС. «В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает ... разнообразие организационных форм и учёт индивидуальных особенностей каждого обучающегося обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов» [8, Пункт 5].

Учебная деятельность, как и любой другой вид деятельности, включает мотивационную составляющую. С точки зрения ФГОС НОО «успешность учебной деятельности определяется как эффективное усвоение знаний, формирование умений, навыков и компетенций в предметной области» [8]. Успешность в обучении зависит как от уровня интеллекта, так и от уровня мотивации.

Наличие учебной мотивации помогает ребенку осваивать сложное образовательное содержание и поддерживать свою активность. Когда мы работаем с ребенком, у которого мотивация есть, главным становится ее развитие, переход с одного качества на другое, а также – стремление поддержать мотивацию, чтобы она не исчезала.

Если речь идет об учащихся, у которых есть проблемы в том, что они не понимают, как учебная деятельность соотносится с их собственной мотивацией, не нашли в учебном процессе чего-то связанного с потребностями, и не умеют свои потребности превращать в мотивы, а дальше – цели, то в работе с такими детьми важно опираться на различные мотивационные источники, например, на внешние источники мотивации. Можно опираться на ситуативную мотивацию: здесь и сейчас связывать потребности, которые есть у ребенка с тем содержанием, которое есть в учебном процессе, показать детям что-то по-настоящему привлекательное в обучении: интерес к новому, соревнование (конкурентность), самопрезентация, возможность поработать в команде, на результат, который вчера не получался, а сегодня получается. Важно понимать, что такая мотивация – ситуативная, которая сегодня сможет сработать, а завтра уже не сработает. И искать нужно будет снова и снова, так как внутри человека источники мотивации пока не сложились.

Учебная мотивация может опираться как на внутренние, так и внешние силы, мотивы. Их функция: побуждать, регулировать, направлять. Мотив, предложенный индивиду извне, в любом случае становится значимым только тогда, когда опирается на поддержку внутри индивида, на определенную потребность самого ученика, тогда он становится частью мотивации.

Внутренний мотив лежит внутри индивида, является источником мотивации, проявляется в активности и инициативе ребёнка, который выбирает новые и более трудные задачи, лежащие в зоне ближайшего развития.

Таким образом, мы наметили два пути формирования мотивации: извне и изнутри. На основе этого можно предложить и два пути формирования мотивации.

Исходя из того, что мотивы можно сконструировать извне, из самой учебной ситуации, учебной действительности, можно предложить следующие мотивационные приёмы: деятельностная ситуация; диалог; демонстрация образца; похвала; коллективные формы работы; демократичный стиль общения учителя; эмоциональность подачи материала.

Исходя из пути формирования учебной мотивации из внутренней потребности самого ученика, можно предложить опираться на следующие виды мотивов: собственно познавательный мотив ребёнка; желание быть значимым в коллективе; соревновательный интерес; преодоление самого себя; желание уйти от ситуации оценивания; потребность в физическом движении у ребёнка.

Выводы. Таким образом, при формировании внутренней учебной мотивации нельзя забывать о том, что ученику знания необходимо уметь демонстрировать окружающим, не складывать их «в стол», а делиться своим успехом, не бояться осуждения, не бояться быть не первым, лучшим, понимать, что его выслушают до конца.

Литература:

1. Гамезо, М.В. Словарь по педагогической психологии / М.В. Гамезо. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 127 с.
2. Давыдов, В.В. Что такое учебная деятельность? / В.В. Давыдов // Начальная школа. – 1997. – №7. – С. 12-18
3. Дубровинская, Н.В. Психологические основы детской валеологии: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М: Гуманит, издательский центр Владос, 2000. – 144 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 2011. – 130 с.
5. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова. Орлов А.Б., Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983. – 65 с.
6. Маслоу, А.Х. Мотивация и личность / А.Х. Маслоу. – СПб.: Питер, 2014. – 479 с.
7. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
8. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования Министерства образования и науки от 06.10.2009 №373 2014 270 стр. Издательство «Учитель» Волгоград.

УДК 372.881

кандидат исторических наук, доцент Васильева Юлия Сергеевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Швайкина Нина Сергеевна

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В рамках исследования было проведено анкетирование в Самарском Государственном Техническом Университете среди студентов неязыковых специальностей. Цель – выявление наличия языкового барьера и возможных причин его возникновения. В анкетировании приняли участие 65 студентов таких специальностей как архитектура, дизайн, водоснабжение и водоотведение, промышленное и гражданское строительство. Исходя из анализа полученных результатов, можно сделать вывод, что данные студенты имеют такую проблему как языковой барьер. Многие из опрошенных не могут использовать иностранный язык в речи. Студенты испытывают сложность в подборе нужных лексических единиц при использовании иностранного языка. Обучающиеся используют русский язык при ответе на вопросы, так как не всегда могут адекватно выразить свои мысли на английском языке. Авторы применяли практические методы исследования – анкетирование, интервью, моделирование, проведение эксперимента. Также применялись теоретические методы – анализ полученных данных, обобщение, сравнение, наблюдение. Актуальность проблемы предотвращения и преодоления языкового барьера у студентов неязыковых специальностей обоснована, с одной стороны, проведенным анкетированием, которое выявило наличие данной проблемы у студентов, и, с другой стороны, недостаточной разработкой методологии ее формирования, как в теоретическом, так и в практическом плане. Коммуникативные и языковые барьеры, причины их возникновения, структура и содержание рассматривались во многих научных статьях. Отечественные педагоги, такие как И.Ю. Богатырева, И.Е. Городецкая, Е.Ю. Котельникова, А.А. Каскевич, И.В. Фирсова, Т.А. Маркевич, Л.О. Полякова, А.А. Фирсова изучали данную проблему. Каждый автор по-своему описывал и давал свою методику предотвращения и преодоления языкового барьера. Данное исследование может служить преподавателям иностранных языков в неязыковых вузах как пособие с методами и способами предотвращения и преодоления языкового барьера у студентов. Оно поможет достичь главной цели изучения иностранного языка – способность к коммуникации на втором изучаемом языке в устной и письменной форме.

Ключевые слова: языковой барьер, педагогические методы, лингвистический барьер, психологический барьер, мотивация.

Annotation. As part of the study, a survey was conducted at the Samara State Technical University among students of non-linguistic specialties. The goal is to identify the presence of a language barrier and the possible causes of its occurrence. The survey involved 65 students of such specialties as architecture, design, water supply and sanitation, industrial and civil engineering. Based on the analysis of the results, we can conclude that these students have such a problem as a language barrier. Many of the respondents cannot use a foreign language in speech. Students experience difficulty in selecting the right lexical units when using a foreign language. Students use Russian when answering questions, as they cannot always adequately express their thoughts in English. The authors used practical research methods – questionnaires, interviews, modeling, and experimentation. Theoretical methods were also used – analysis of the obtained data, generalization, comparison, observation. The urgency of the problem of preventing and overcoming the language barrier among students of non-linguistic specialties is justified, on the one hand, by the survey, which revealed the presence of this problem among students, and, on the other hand, by the insufficient development of the methodology for its formation, both in theoretical and practical terms. Communication and language barriers, their causes, structure and content have been considered in many scientific articles. Domestic teachers, such as I.Yu. Bogatyreva, I.E. Gorodetskaya, E.Yu. Kotelnikova, A.A. Kaskevich, I.V. Firsova, T.A. Markevich, L.O. Polyakova, A.A. Firsov studied this problem. Each author described and gave his own method of preventing and overcoming the language barrier in his own way. This study can serve foreign language teachers in non-linguistic universities as a guide with methods and ways to prevent and overcome the language barrier among students. It will help to achieve the main goal of learning a foreign language – the ability to communicate in the second language being studied in oral and written form.

Key words: language barrier, pedagogical methods, linguistic barrier, psychological barrier, motivation.

Введение. В настоящее время понятие «языковой барьер» довольно широко используется многими людьми. К сожалению, не все точно знают, как раскрыть данное понятие. Чтобы выявить понятие языкового барьера необходимо обратиться к тем определениям, которые были выявлены авторами различных статей и диссертаций, посвящённые данной проблеме, так как общего определения не существует.

Языковой барьер – это «незнание или недостаточное знания языка коллектива, препятствующее индивидууму вступать в контакт с его членами, реализовывать свои интенции»; «психологическая установка индивидуума, базирующаяся на низкой самооценке своих знаний иностранного языка, мешающая ему участвовать в актах коммуникации на этом языке». В гипотезе языкового дефицита Б. Бернстайна, языковым барьером именуется непрестижный вариант языка, использование которого в качестве единственного средства общения мешает индивидууму получить хорошее образование, занять социально престижные позиции в обществе, получить доступ к социальным привилегиям. Языковым барьером обычно служит ограниченный код [6]. В своей статье «Устранение языкового барьера как условие формирования компетенции будущего специалиста» Х.Ф. Макаев даёт следующее определение языкового барьера: «считаем языковой барьер неспособностью человека, абсолютно не владеющего или владеющего определённым лексическим и грамматическим материалом, воспринимать и продуцировать спонтанную речь в любой иноязычной среде вследствие неуверенности в своих знаниях» [4, С. 172]. Л.О. Полякова в своей работе «Условия преодоления коммуникативно-языковых барьеров в системе неязыкового высшего образования» предлагает следующее определение языкового барьера – «языковой барьер при изучении иностранного языка понимается, прежде всего, в психологическом контексте, как индивидуальная, субъективная невозможность использовать те знания, которые уже есть, в процессе говорения, в силу определенных психологических причин» [5, С. 25].

В западной литературе наиболее близкие понятия к «языковому барьеру» это слова «mentalblock» или общепринятое «foreign language anxiety». За рубежом языковой барьер рассматривают не как состояние тревожности в какой-то конкретный момент или ситуацию, например, экзамен, а как ситуативно-специфический барьер (Aida, Clement, Enderl,

Philips и другие). Это связано с тем, что изучение иностранного языка, в особенности освоения навыков говорения, является постоянной стрессовой ситуацией, так как существует возможность совершения ошибок на языке, который недостаточно освоен.

Исходя из предложенных видов языкового барьера, их можно разделить на три категории: лингвистический барьер, коммуникативный барьер и психологический барьер. Лингвистический барьер связан с трудностями использования второго иностранного языка в процессе говорения по причине недостатка конкретных знаний лексики, грамматики или фонетики. Если говорить о коммуникативном барьере, то данное явление связано с помехами, препятствующими пониманию собеседника в процессе коммуникации на любом этапе передачи информации, искажении смысла общения. Выделяют три типа данного барьера:

1) барьер понимания (в процессе общения партнеру сложно понять, что именно говорит его оппонент. Возможны такие причины как быстрый темп речи, слова-паразиты, фонетические проблемы говорящего и др.);

2) барьеры социально-культурного различия (социальные, политические, религиозные и профессиональные различия приводят к различному объяснению тех или иных понятий);

3) барьеры отношения (неприятель одного говорящего к другому накладывается на передаваемую ему информацию, что делает её непонятной) [1, С. 191].

Таким образом, языковой барьер – это индивидуально-субъективная невозможность использования знаний, которые уже есть у человека в процессе говорения.

Процесс межкультурной коммуникации не всегда проходит идеально. Часто возникают сложности, как в формировании своей точки зрения, так и в восприятии чужой, особенно между партнерами разных культур. Причины возникновения данных трудностей различны, они зависят от вида имеющегося у человека языкового барьера и его специфики. Как было сказано выше, языковой барьер можно разделить на такие категории как лингвистический и психологический, а, следовательно, причины возникновения будут также исходить из 2х данных категорий. Л.А. Козубовская и Е.Л. Сентебова в своей работе «Обучение английскому языку взрослых. Преодоление психологических и языковых барьеров» обозначили пять возможных причин возникновения языкового барьера [3, С. 170].

Языковой барьер может возникнуть у студента, который не заинтересован в том, чтобы высказать свою точку зрения, поделиться интересной информацией или постараться поспорить с той мыслью, с которой он не согласен. Если попросить учащегося высказаться по вопросу, который его не интересует, то вряд ли можно получить хороший ответ, скорее студент просто промолчит или отмахнется и скажет, что не имеет какого-либо мнения по данному вопросу.

Изложение основного материала статьи. В рамках данного исследования был проведен опрос 65 студентов неязыковых специальностей Самарского государственного Технического университета. Опрошенным задавался вопрос: «Часто ли вы разговариваете на иностранном языке на уроках иностранного языка?» В диаграмме представлены данные опроса (Диаграмма 1). Из представленной диаграммы можно выявить, что только 66% преподавателей практикуют иностранный язык на своих уроках, остальные делают это реже и 1% преподавателей никогда не используют иностранный язык на занятиях. Таким образом, можно сделать вывод, что не каждый преподаватель практикует навыки говорения у своих студентов.

На основе опроса нами были выделены лингвистические составляющие языкового барьера (Таблица 1).



Диаграмма 1

Лингвистические составляющие языкового барьера

Причина языкового барьера	Природа возникновения причины
Слабый словарный запас	Когда словарный запас мал, человек не может точно выразить свою мысль, а, следовательно, порой даже не пытается это сделать, предполагая худший исход ситуации.
Недостаток грамматических знаний	Природа данной причины схожа с предыдущей, но основывается на знании времен иностранного языка и грамматических конструкций. Чтобы более четко представить свои суждения, мысли и доводы, одних знаний простых конструкций не поможет, необходимо использовать более сложные грамматические элементы. Более того, важно воспринимать все тонкости английской грамматики чтобы воспринять иноязычную речь на слух.
Плохое владение фонетическими навыками	От правильного использования фонетики зависит то, поймет ли Вас собеседник или правильно ли вы воспримите слова своего оппонента. Многие английские слова созвучны, схожи при произношении, но различны в написании и отличаются по значению. Не всегда можно понять из контекста кое именно слово было использовано. Студенты, осознающие свою проблему в том, что не знают, как произносится то или иное слово, воздерживаются от вступления в коммуникацию.
Отсутствие практики	Языковой барьер проявляется у тех людей, кто редко использует язык в разговоре или же мало слушает иноязычную речь. Не секрет, что для развития данного навыка необходимы регулярные тренировки и практика. Чем чаще человек будет заниматься языком, тем лучше и качественнее будут формироваться навыки говорения и аудирования. Если студент почти не использует иностранный язык в речи, то он никогда не сможет заговорить, хоть имеет хороший лексический, фонетический и грамматический запас знаний.

Все возможные методы решения проблемы языкового барьера были нами проанализированы и систематизированы (Таблица 2).

Таблица 2

Вид языкового барьера	Метод преодоления и предотвращения языкового барьера	Пример применения данного метода на занятиях иностранного языка
Психологический барьер	Создание иноязычной среды на занятиях иностранного языка.	Для развития аудирования подойдет использование аутентичных аудиоматериалов (видео с англоговорящими на YouTube, иноязычные телешоу, сериалы, фильмы или аудиофрагменты. Для развития навыков чтения подходит чтение аутентичных газет, книг, статей и др. Для развития навыков письма подойдет ведение блога в интернете на иностранном языке или переписка с англоговорящим человеком. Для развития навыков говорения, помимо ведения обычных диалогов с преподавателем, можно организовать общение по Скайпу с носителем языка. Помимо этого, можно устраивать праздники иноязычной культуры, в нашем случае это Хэллоуин, День Святого Патрика, Рождество, День Благодарения и др.
	Обеспечение ситуации успеха для поднятия мотивации студентов.	Чаще всего для студентов будет достаточно доброй и приятной им фразы «Good job!» или «Excellent» чтобы показать им, что они стали лучше и заставить их задуматься, как лучше они могут быть в будущем, если продолжают стараться и работать над собой и над языком.
	Доброжелательное отношение педагога к студентам.	Многие преподаватели срывают свое плохое настроение на обучающихся или выбирают себе «любимчиков» и «бездарей». Каждому преподавателю важно помнить, что все равны между собой, все хотят хорошего и адекватного к ним отношения. Преподаватель обязан следить за своей речью и уважать каждого студента.
	Осознание наличия языкового барьера и выявление причин его возникновения.	Чтобы выявить наличие языкового барьера и определить его тип, а в дальнейшем вместе с преподавателем разработать методы преодоления барьера поможет тест разработанный Центром Языковой Психологии – CLP.
	Мотивирование студентов к преодолению языкового барьера.	О способах мотивации студентов к изучению иностранного языка уже было изложено в данной главе. В дополнение к этому можно предложить следующие способы мотивации: предоставление студентам право выбора, использование различные виды работ, предложение вознаграждения, пусть даже несерьезное, но то, что сделает приятно, использование позитивной конкуренции, постановка высоких, но достижимых целей и др.
Лингвистический барьер	Применение метода моделирования.	Создание ситуации для ведения разговора приближенного к реальному общению, как уже говорилось выше, требует подбора событий из реальной жизни, как например пребывание в иноязычной стране или

		ситуациях, которые могут произойти с каждым человеком. Помимо диалогов в магазине, театрах, музеях и т.п. можно предложить проблемную ситуацию, требующую решения, как, например, дать совет кому-либо по конкретной проблеме (семья, друзья, учеба или работа). Многие могут столкнуться с непредвиденными обстоятельствами и важно найти несколько путей решений той или иной проблемы, и посмотреть какая из них подойдет лучше всего.
	Мотивирование студентов к говорению на иностранном языке.	Помимо созданий проблемных ситуаций мотивировать студентов к совершению речевой деятельности поможет фраза, которая заинтересует их к ведению диалога или создание ситуации, требующей ведения диалога только на иностранном языке (разговор с ребенком из другой страны). Известно, что обучающиеся не будут говорить на темы, которые их не интересуют, поэтому имеет смысл подбирать темы, относящиеся именно к их специальности.
	Развитие индивидуальности студентов.	Данный метод связан с мотивированием обучающихся. Для развития личности и её индивидуальности важно подбирать творческие задания для студентов, которые включают в себя разные виды деятельности. Чаще всего используют метод-проектов. Студенты, разделенные на несколько групп каждый, выполняет то, что ближе ему, кто-то делает презентацию, кто-то ищет информацию, а другой суммирует и выделяет более интересное. При выступлении важно чтобы каждый учащийся сказал по вопросу своё мнение и поделился процессом работы над проектом.
	Использование игровых методов.	Игровые методы помогают студентам выйти из зоны комфорта и вовлекают их в диалоги на иностранном языке. К игровым методам относятся дебаты, ролевые игры, игровые приемы обучения лексике или грамматике (с помощью наглядности), кей-стади и многие другие.

Выводы. Анализ научной литературы показал, что отсутствует конкретная и единая терминология языкового барьера. На основе различных точек зрения по данной проблеме было сформулировано собственное определение, а именно «языковой барьер – это индивидуально-субъективная невозможность использования знаний, которые уже есть у человека в процессе говорения». Языковой барьер может быть трех видов: лингвистический, психологический и коммуникативный. Мы рассмотрели все три вида и выявили, что лингвистический барьер преодолеть гораздо проще, чем психологический. Для преодоления коммуникативного барьера важно приобщить студентов к иноязычной культуре. Для преодоления такого явления как «языковой барьер» важно уделять внимание каждому из его видов, устранив лишь один из них, проблема языкового барьера не решится. Языковой барьер, в зависимости от его вида, возникает по разнообразным причинам. Все методы и технологии преодоления языкового барьера от его вида. Задачей преподавателя является направить студентов к осознанному и призывно настроенному обучению иностранному языку. Для реализации цели по устранению языкового барьера важно соблюдение особых педагогических условий, описанных в первой главе, тщательной проработке и правильного внедрения необходимых методов и технологий, которые помогут в достижении цели. Преподаватель не должен забывать о поощрении своих студентов, в том числе и словесном поощрении, чтобы обучающиеся помнили, что делают все не напрасно. Педагог должен быть источником вдохновения, являться примером для подражания, идеалом к которому должны стремиться его подопечные. Повышение мотивации студентов является одной из важнейших задач преподавателя, важно использовать различные виды деятельности, вовлекать в процесс общения каждого учащегося и не забывать про индивидуальные особенности личности.

Литература:

1. Богатырева, И.Ю. Условия возникновения языкового барьера в процессе изучения иностранного языка и особенности его преодоления у студентов неязыковых специальностей / И.Ю. Богатырева // Университетские чтения. – 2019. – №3. – С. 189-194.
2. Каскевич, А.А. Исследование языкового барьера среди студентов в процессе изучения иностранного языка / А.А. Каскевич // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2012. – № 6 (37). – С. 168-170.
3. Козубовская, Л.А. Обучение английскому языку взрослых. Преодоление психологических и языковых барьеров / Л.А. Козубовская, Е.Л. Сентебова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – Выпуск №7. – С. 195-198.
4. Макаев, Х.Ф. Формирование коммуникативной компетентности как фактор эффективности подготовки кадров для нефтегазовой отрасли / Х.Ф. Макаев, Г.З. Макаева, Л.Х. Макаева // Современные технологии в нефтегазовом деле – 2014: Сб. трудов междунар. научно-технич. конференции. – Уфа, 2014. – С. 170-174.
5. Полякова, Л.О. Условия преодоления коммуникативно-языковых барьеров в системе неязыкового высшего образования / Л.О. Полякова // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – №1(57). – С. 23-29.
6. Фаснова, М.О. Обучение культуре общения на английском языке: Науч.-теор. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 144 с.

УДК 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Веккесер Мария Викторовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ФОРМЫ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение эффективных форм профориентационной работы на примере деятельности в этой области кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета в предметной области русского языка. К числу таких мероприятий относятся Региональная олимпиада, Региональный форум, Малютинские чтения, Региональный фестиваль, в рамках которого проходят конкурсы проектов, научных работ, Школа юного филолога и др. Деятельность кафедры в этой сфере нацелена на создание условий для профессионального самоопределения обучающихся школ и ссузов, проживающих в Красноярском крае. Организация и проведение профориентационной работы стимулирует научно-исследовательскую, краеведческую и культурно-творческую деятельность среди обучающихся различных учебных организаций. Приводится пример мастер-класса для совершенствования речевых умений обучающихся школы. Содержание предлагаемого мероприятия может быть использовано и во внеурочной работе по русскому языку в контексте воспитательной работы.

Ключевые слова: профориентационная работа, профессиональное самоопределение, одаренные дети, воспитательная работа, формы профориентационной работы, мастер-класс.

Annotation. The article presents the forms of career guidance work of the Department of Philology and Language Communication of the Lesosibirsk Pedagogical Institute - a branch of the Siberian Federal University in the subject area of the Russian language. These events include the Regional Olympiad, the Regional Forum, the Malutin Readings, the Regional Festival, within the framework of which there are competitions of projects, scientific works, the School of the Young Philologist, etc. The activities of the department in this area are aimed at creating conditions for professional self-determination of students in schools living in the Krasnoyarsk Territory. The organization and conduct of career guidance work stimulates research, local history and cultural and creative activities among students of various educational organizations.

Key words: career guidance work, professional self-determination, gifted children, educational work, forms of career guidance work, master class.

Введение. Для провинциального вуза, тем более педагогического, очень важно эффективно организовать профориентационную работу среди обучающихся школы.

Преподаватели кафедры филологии и языковой коммуникации в контексте этой работы посещают классные часы и родительские собрания с целью широко и непосредственного информирования о филологическом образовании, особенностях обучения в педагогическом вузе, о правилах поступления и т.п.

Проводятся специальные мероприятия по профориентации, в том числе и регионального уровня, в которых имеют возможность участвовать школьники 5-11 классов.

К числу таких событий можно отнести:

- 1) региональную олимпиаду для старшеклассников по русскому языку;
- 2) региональный Форум «Российское могущество прирастать будет сибирью...», в рамках которого проводятся Малютинские чтения, конкурсы проектов и литературного творчества и др.;
- 3) региональный молодежный фестиваль «Ступени», включающий конкурсы чтецов, буктрейлеров, научных работ, веб-квесты и пр.;
- 4) реализацию программы «Школы юного филолога» в формате трех сессий;
- 5) познавательный Фольклорный вечер;
- 6) работу творческого «Верлибр-кафе»;
- 7) «Кафедральник», позволяющий ребятам, интересующихся вопросами филологии, окунуться в настоящую атмосферу студенческой жизни филологов через поэтический батл, творческие номера студенческих групп, креативные номера от преподавателей кафедры об их студенческой жизни;
- 8) деятельность «Интенсивной школы» для старшеклассников по подготовке к ЕГЭ по русскому языку;
- 9) День славянской письменности и культуры, включающий ряд мероприятий познавательного характера (выставки, викторины, веб-квесты, обучающие локации и др.), которые позволяют формировать как у наших студентов, так и обучающихся школы уважительное отношение к истории России, приобщают их к культурно-историческому наследию славянских народов;
- 10) проведение мастер-классов во время Дней открытых дверей (осенью и весной): «ЕГЭ по русскому языку на 100 баллов», «ЕГЭ по английскому языку на 100 баллов», «Ловушки ЕГЭ», «Эко LOGOS», «О чем молчат учебники русского языка?» и др.).

Мы привели не полный перечень мероприятий, направленных на профориентацию.

Изложение основного материала статьи. В подготовке и проведении представленных выше форматов активно участвуют и студенты – будущие учителя: для них включение в эту работу является тоже профориентацией – ориентацией на профессию учителя и подготовкой к деятельности в сфере образования.

Особо отметим Молодежный региональный форум «Российское могущество прирастать будет Сибирью...» проводится в ЛПИ – филиале СФУ ежегодно с 2012 года. За это время участниками форума были обучающиеся школ, гимназий, лицеев, кадетских корпусов образовательных организаций гг. Красноярска, Лесосибирска, Енисейска, Ачинска, Назарово, Севастополя, Енисейского, Казачинского, Большемурагинского, Пировского и др. районов Красноярского края. Среди мероприятий форума, наиболее привлекательных для участников – научно-практические конференции, конкурсы исследовательских и социально-культурных проектов, тематические конкурсы чтецов и др.

Ниже приведем пример из опыта использования мастер-класса «Эко LOGOS» в контексте профориентационной работы. Его можно использовать на уроках развития речи и в рамках внеурочной работы по русскому языку.

Мастер-класс – активный метод взаимодействия педагога и ученика. Он способствует:

- 1) мотивации учения в предметной сфере русского языка;
- 2) решению проблемы в сфере развития речи обучающихся;
- 3) активизации познавательной деятельности;
- 4) реализации интерактивных методов обучения (мы ранее рассматривали мастер-класс в аспекте такого метода [1]).

Мы согласимся с мнением методистов, что такая форма работы позволяет практическую демонстрацию приемов по развитию и совершенствованию речи, что очень актуально в контексте проблематики работы по формированию функционально грамотной личности [3; 5]). Предложенный нами мастер-класс позволяет организовать рефлексию – «взгляд со стороны» на собственные речевые умения, это способствует совершенствованию работы в аспекте технологии формирующего оценивания (см. подробно о приемах формирующего оценивания в предметных сферах русского языка и литературы [2]).

Для постановки цели занятия показывается следующее видео:

1) фрагмент из художественного фильма «Двенадцать стульев», направленный на демонстрацию бедности и скудности речи Элочки;

2) фрагмент из художественного фильма «Афоня», где представлено нарушение акцентологической нормы;

3) «нарезка» из современной передачи о путешествиях, ведущая которой частотно употребляет слова-паразиты;

4) подборка фрагментов «Ералаша», иллюстрирующая засилье речи сленгом, в том числе и англицизмами.

После просмотра в диалоговой форме выясняется: какие речевые «беду» встречаются у носителей русского языка в представленных видеофрагментах.

Далее формулируется проблема, решение которой видится посредством совершенствования собственной речи: как улучшить свою речь?

Ребятам предлагается ответить на вопросы:

– В школьных учебниках по русскому языку есть прямой ответ на этот вопрос: как улучшить свою речь?

– Как вы думаете, какая (-ие) из названных «болезней» наиболее распространена (-ы) в речи современников?

– Какие приемы сами знаете, чтобы улучшить речи и уметь говорить публично и спонтанно?

Совместно приходим к выводу: конечно, учебник ценный источник информации, он знакомит с нормами языка и речи, помогает усвоить их, учит орфографии, пунктуации – письменной речи; сопровождает нас в освоении стилистических ресурсов и выразительных средств русского языка, важных как для письменной, так и для устной речи.

Далее школьникам демонстрируются некоторые приемы «прокачки» словарного запаса, что поможет улучшить речь.

1. Будущее за теми, кто читает! Чтение – средство для улучшения дикции, интонационного рисунка речи, обогащения словарного запаса. Акцентируется внимание на том, что читать необходимо вслух не менее десяти минут в день.

2. Расширяем и обогащаем словарный запас! Здесь поможет подбор эпитетов к словам – названиям предметов, за которые «зацепился глаз», например: увидели букет – динамично опиши какой он (красивый, великолепный ... (можно организовать работу по цепочке: каждый называет по одному слову-характеристике).

3. Долой слова-паразиты!

Вопросы для обсуждения:

– Как обнаружить, выявить слова-паразиты в собственной речи? (Заслушиваются ответы).

Дается такой совет: произведите запись своей спонтанной речи на диктофон, так можно услышать «слабые» места и сфокусировать внимание на их устранении.

– Используйте с этой целью следующий прием: каждый вечер «рассказывайте» диктофону в телефоне о своих делах, итогах дня, о чем угодно. А если вы смелые, то рассказывайте то же самое видеокамере! Каков будет результат? Чем чаще вы анализируете речь, тем выше шанс ее улучшить; записывая себя регулярно на видео, вы научитесь держаться в кадре и перестанете стесняться перед публикой во время выступления; вы привыкните к звучанию своего голоса «со стороны».

4. Мастер одного слова – М1С! Этот прием поможет справиться со словами-паразитами, так как он предполагает работу над импровизацией. Что необходимо делать? На протяжении 2-3 минут говорить об одном и том же предмете, например, о столе, о доске, Иване Ивановиче и т.д. Старайтесь приводить разнообразные характеристики, в том числе в виде эпитетов, метафор, сравнений (это высший пилотаж). Правило: если произошла заминка в пять секунд, то начинайте заново.

5. Техника «Негативное подкрепление» – эффективный прием избавления речи от слов-паразитов. Эти слова неосознанно употребляются, вот поэтому нужно осознать момент произнесения. Представьте, что в вашей голове как бы играет пластинка, ее нужно «поцарапать», чтобы она перестала играть. Необходимо при произнесении слова-паразита произвести его фиксацию за счет неадекватного действия, т.е. произвести «негативное подкрепление» (например, прокукарекать). Тогда начнете осознавать слова-паразиты, и произойдет избавление от них, вы научитесь себя контролировать «на автопилоте».

Здесь не стоит путать слова-паразиты с хезитацией – речевым сбоем, заминкой в речи, колебанием в выборе слова или конструкции.

6. Далее работаем над спонтанностью речи. Предлагается продолжить высказывание на определенную тему:

Вежливость – это ...; Любовь – это ...; Красивая жизнь – это ...; Успешный человек – это ...; Дисциплина – это ...; Терпение – это ...; Дружба – это ...; Виртуальный мир – это ...; Любовь – это ...; Прощение – это ...; Слабость – это ...

7. В ходе ведения мастер-класса подчеркивается то, что главное условие, определяющее эффективность упражнений, – регулярность в их применении. В этом случае, как указывают исследователи, эффективным образом формируются коммуникативные способности [4].

С этой целью предлагаем воспользоваться трекером. Трекер – это инструмент, который помогает формировать полезные привычки, образ жизни и пр. Это может быть блокнот, лист или приложение с днями недели. В него записывают привычку и отмечают дни, когда задание выполнено. Он помогает закреплять новые привычки и избавляться от старых.

В трекере мы оставили место для приемов, которые можно включить самим, выбрав из предложенного перечня, а можно найти в других источниках или придумать самим.

Выводы. Все профориентационные мероприятия позволяют осуществлять: выявление и поощрение одаренных детей, подростков, молодежи, занимающихся научной и учебно-исследовательской деятельностью; формирование познавательного интереса у школьников и студентов к литературе, культуре, истории, языку; укрепление положительного имиджа ЛПИ – филиала СФУ. Деятельность кафедры в этой сфере нацелена на создание условий для профессионального самоопределения обучающихся школ и ссузов, проживающих в Красноярском крае, понимания личностью ценности образования с целью более успешного личного и профессионального становления, способствующих ее социальному самоопределению в условиях территориального проживания. Организация и проведение профориентационной работы кафедрой филологии и языковой коммуникации стимулирует научно-исследовательскую, краеведческую и культурно-творческую деятельность среди обучающихся различных учебных организаций (школ, ссузов и др.).

Литература:

1. Веккесер, М.В. Организация интерактивного обучения в школе / М.В. Веккесер, Е.А. Сидорова, А.А. Фалилеева // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – Красноярск: Сибирский федеральный университет. – 2017. – Вып. 8 (17). – С. 284-291.

2. Использование приемов формирующего оценивания в преподавании дисциплин филологического цикла в вузе и школе / М.В. Веккесер, Л.С. Шмуйльская, С.В. Мамаева, И.А. Славкина // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей / отв. за выпуск М.В. Веккесер. – Красноярск: Сибирский федеральный университет. – № 11 (20). – 2020. – С. 129-137.
3. Кулакова, Н.В. Лингвистические способности – основа развития функционально грамотной языковой личности младшего школьника / Н.В. Кулакова // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2020. – Т. 11. – №2. – С. 137-142.
4. Кулакова, Н.В. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников посредством дискуссионных форм на уроках литературного чтения / Н.В. Кулакова // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – Красноярск: Сибирский федеральный университет. – 2021. – №12 (21). – С. 141-146.
5. Кулакова, Н.В. Роль лингвистических способностей в становлении функционально грамотной языковой личности / Н.В. Кулакова // Начальная школа. – 2020. – № 3. – С. 22-27.

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна

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

магистрант Пасынкова Оксана Александровна

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

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМ ЛЕСОПОЛЬЗОВАНИЯ В КУРСЕ "ГЕОГРАФИЯ РОССИИ"

Аннотация. В статье раскрыта актуальность темы, определены и раскрыты методологические основания современного экологического воспитания. Отмечено, что ведущее значение имеет мировоззренческая идея коэволюции, которая ориентирует отношения человека и природы на гармонизацию, «экологию сотрудничества», соучастие, в противовес идеологии покорения, хищнического потребления природных ресурсов. В её контексте рассмотрены коэволюционный субъектно-деятельностный, трансдисциплинарный, интегративный, интегративно-ситуативный, проблемно-интегративный, культурно-экологический подходы, раскрывающие особенности современной коэволюционной модели экологического воспитания. Раскрыты особенности методики экологического воспитания обучающихся при изучении проблем лесопользования в школьном курсе «География России» с учетом рассмотренных методологических оснований. Представлен авторский культурно-экологический модуль «Лес и человек», который реализуется при изучении темы «Лесное хозяйство и окружающая среда» и обеспечивает комплексное воздействие на все сферы сознания личности, что способствует формированию культуры природопользования и развитию субъектного коэволюционно-ориентированного опыта познания, опереживания, сотворчества. Материал может быть использован педагогами при разработке вопросов, связанных с экологическим воспитанием и методикой его осуществления в школьной географии.

Ключевые слова: экологическое воспитание, методологические основы, курс «География России», проблемы лесопользования, культурно-экологический модуль.

Annotation. The article reveals the relevance of the topic, identifies and reveals the methodological foundations of modern environmental education. It is noted that the leading importance is the ideological idea of coevolution, which focuses the relationship between man and nature on harmonization, "ecology of cooperation", complicity, as opposed to the ideology of conquest, predatory consumption of natural resources. In its context, the coevolutionary subject-activity, transdisciplinary, integrative, integrative-situational, problem-integrative, cultural-ecological approaches revealing the features coevolutionary model of environmental education are considered. The peculiarities of the methodology of ecological education of students in the study of forest management problems in the school course "Geography of Russia" are revealed, taking into account the considered methodological grounds. The author's cultural and ecological module "Forest and man" is presented, which is implemented when studying the topic "Forestry and the environment" and provides a complex impact on all spheres of consciousness of the individual, which contributes to the formation of a culture of nature management and the development of a subjective coevolution-oriented experience of cognition, empathy, co-creation. The material can be used by teachers in the development of issues related to environmental education and the methodology of its implementation in school geography.

Key words: ecological education, methodological foundations, course "Geography of Russia", problems of forest management, cultural and ecological module.

Введение. Экологическое воспитание в современных условиях приобретает приоритетный статус в контексте современных нормативных и концептуально-стратегических документов. Экологическое воспитание школьников реализуется в контексте требований Конституции РФ, где отмечается важность развития системы экологического образования и воспитания граждан (статья 114, п. 6), а так же таких национальных проектов как «Образование» и «Экология», положений Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года, Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, указа президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Так, согласно указу президента, важнейшей задачей является изучение уникального эколого-ресурсного потенциала страны в качестве национального достояния, сохранение природы и осуществление рационального природопользования, которые связываются с опережающим «повышением уровня экологического образования и воспитания» (положение 83, пункт 17).

Следовательно, экологическое воспитание, в указанных выше нормативных документах, рассматривается как важнейший социокультурный ресурс национальной безопасности, устойчивого развития страны, который обеспечивает баланс экологического и социально-экономического развития общества. От эффективности экологического воспитания зависит не только сохранение природы, но и само существование человека, успешность выполнения любых планов культурно-цивилизационного развития.

В решении этой задачи ключевым звеном является школьное экологическое воспитание, поскольку именно оно обеспечивает опережающую функцию в формировании облика человека будущего, ответственного субъекта природопользовательской деятельности.

Значительный эколого-воспитательный потенциал имеет школьная география, которая занимает уникальное положение в системе общего среднего образования, являясь единственной интегрированной учебной дисциплиной, изучающей

природные, социально-экономические, экологические процессы и явления в их пространственно-иерархическом единстве и многообразии [4]. Важнейшее место в содержании школьного географического образования занимают вопросы о взаимодействии человека и природы, разнообразных видах и проблемах природопользования, направлениях рационального природопользования. Особо отметим, что личностные результаты освоения программы основного общего образования по географии должны отражать «готовность обучающихся применить географические знания для решения задач в области окружающей среды, осознавать сущность экологических проблем и путей их решений» [11].

Вместе с тем, в настоящее время данной задаче уделяется недостаточно внимания в теории и методике экологического воспитания при изучении «Географии России» как центрального, стратегически важного курса в воспитании школьников. В этой связи возникает необходимость рассмотрения методологических оснований и методики изучения проблем лесопользования в школьном курсе «Географии России».

Цель исследования: раскрыть методологические основания экологического воспитания и методику их реализации при изучении проблем лесопользования в курсе "География России».

Для достижения данной цели были поставлены задачи:

1) Выявить методологические основания развития современного экологического воспитания в контексте современных мировоззренческих идей и методологических подходов.

2) Создать методические разработки, которые способствуют реализации экологического воспитания при изучении проблем лесопользования в курсе "География России».

Изложение основного материала статьи. Экологическое воспитание в контексте нормативных и концептуально-стратегических документов рассматривается как важнейший социокультурный ресурс коэволюционного устойчивого развития страны и её национальной безопасности. Речь идет о принципиально иных приоритетах развития страны, которые исходят из принципов опережающего развития экологоориентированных качеств личности [11].

В исследовании ведущих методистов страны по экологическому образованию и воспитанию (А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, М.В. Аргунова, Н.Ф. Винокурова, Е.Н. Дзятковская, Д.С. Ермаков, Б.Т. Лихачев, Н.М. Мамедов, Н.Н. Моисеев и др.) отмечается, что экологоориентированные качества личности в современных условиях формируются на основе усвоения коэволюционных ценностей, изучения реальных экологических ситуаций, проблем и объектов, личностно-деятельностных воспитательно-образовательных идей [2, 3, 7, 6, 8, 9, 11]. Эти требования к развитию современного экологического воспитания учитываются при определении его методологического базиса.

Методологическим основанием современного экологического воспитания являются мировоззренческая идея коэволюции, коэволюционная парадигма образования и воспитания, методологические подходы их реализации в образовательно-воспитательной практике [2, 3].

Идея коэволюции является приоритетной мировоззренческой стратегией устойчивого развития цивилизации, составляет методологический базис современной культуры и мировоззрения. Её главной мировоззренческой ориентиром является гармонизация отношений человека и природы, «экология сотрудничества», соучастие и солидарность, в противовес идеологии борьбы, покорения, хищнического потребления природных ресурсов (Р.С. Карпинская, И.К. Лисеев, А.П. Огурцов, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Н.Н. Моисеев и др.).

В связи с этими положениями отметим, что развитие современного экологического воспитания связано с новой коэволюционной моделью, которая базируется на: а) коэволюционной системе ценностей и отношений, которые должны стать аксиологическим базисом современного экологического воспитания; в) человекообразных моделях познания, в которых человек и природа взаимодействуя между собой, составляют целостное единство; в) созидательной и творческой деятельности, связанной с охраной природы, рациональным природопользованием, изучением и решением экологических проблем, окультуриваем социоприродной среды [3].

В модели контекстно реализуются идеи культурологического личностно-ориентированного образования, которые разработаны в исследованиях Е.В. Бондаревской и предполагают рассмотрение личности не только как субъекта познания и деятельности, но и как субъекта культуры [10].

Считаем, что коэволюционная модель экологического воспитания реализуется на основе совокупности взаимосвязанных подходов, которые раскрывают её сущностные характеристики. К этим подходам, по результатам исследований Н.Ф. Винокуровой, отнесены [3]:

– *коэволюционный субъектно-деятельностный подход* реализует в экологическом воспитании ориентацию на коэволюционные ценности, а также актуализирует внимание на активности как отличительной характеристике субъекта, которая проявляется в экологоориентированных способах его жизнедеятельности;

– *трансдисциплинарный подход*, ориентируясь на сочетание рациональных и иррациональных способов познания, превращение обучения и воспитания в органическую часть жизни, обеспечивает введение реальных экологических проблем, ситуаций, объектов в содержание экологического воспитания как особой формы знаний и новой социальной реальности, также их познание в единстве «познания в образах» и «познание в понятиях»;

– *интегративный подход*, отражая интеграцию как мировую тенденцию в развитии науки, образования и воспитания, обеспечивает в экологическом воспитании реализацию морфоструктурной интеграции (интеграция компонентов содержания вокруг ключевых экологических понятий, теоретических основ, объектов изучения) и функциональной интеграции (интеграция компонентов содержания вокруг экологических проблем, видов деятельности, способов познания) [2, 3];

– *интегративно-ситуативный подход* раскрывает познающего субъекта, в контексте идей ситуативности или инактивированности познания, во взаимодействии с миром, в диалоге с ним на основе использования технологий педагогических ситуаций, модульного обучения, проектного обучения, кейс-стади, ИКТ и других, при этом создается коэволюционный опыт субъекта через действия в социоприродной среде;

– *проблемно-интегративный подход*, ориентируясь на преемственные этапы изучения экологических проблем с учетом идей интегративной дифференциации, определяет следующую последовательность раскрытия проблемно-ориентированного содержания: виды воздействия человека на природный объект – антропогенная нагрузка – изменение природного объекта (формулирование экологической проблемы) – экологические последствия (ресурсно-хозяйственного, природно-ландшафтного, антропологического характера) – способы рационального природопользования [2];

– *культурно-экологический подход*, представляя собой интеграцию экологического и культурологического подходов, выступает основой экологизации учебных дисциплин на методологическом уровне в контексте экологической культуры, когда её специфика и особенности отражается на всех компонентах методической системы.

Школьное географическое образование включает в своё содержание идеи конструктивной географии, связанной с вопросами о взаимодействии природы и человека, экологических проблемам различных видов нерационального природопользования и направлениях рационального природопользования. Это содержание имеет большое значение в реализации экологического воспитания обучающихся в школьной географии [1, 2, 5].

Раскроем особенности методики экологического воспитания обучающихся при изучении проблем лесопользования в школьном курсе «География России» с учетом рассмотренных методологических оснований. Особо отметим стратегическую значимость курса «География России» и рационального лесопользования в достижении экологически значимых качеств личности гражданина России и реализации идей рационального природопользования как направления национальной безопасности страны. Целевым ориентиром является *формирование культуры природопользования* как прикладного аспекта экологической культуры. Поскольку именно культура природопользования, по мнению специалистов, рассматривается как своеобразная мембрана и регулятор цивилизационного перехода от общества потребления с хищнической эксплуатацией природы к коэволюции гармонизации отношений человека и природы в постиндустриальном обществе.

С целью комплексной реализации экологического потенциала курса «География России» при изучении проблем лесопользования разработан культурно-экологический модуль «Лес и человек», который реализуется при изучении темы «Лесное хозяйство и окружающая среда» с опорой на географо-экологическое содержание о природных условиях и ресурсах России, природно-хозяйственных зонах России.

Под *культурно-экологическим модулем* мы понимаем логически завершённый блок экологической информации, для раскрытия которой обучающиеся вовлекаются в познавательную, коммуникативную и практико-ориентированную деятельность. Это обеспечивает комплексное воздействие на все сферы сознания личности, что способствует формированию культуры природопользования и развитию субъектного коэволюционно-ориентированного опыта познания, сопереживания, творчества.

Культурно-экологический модуль «Лес и человек» представлен тремя блоками в соответствии с этапами формирования культуры природопользования: познавательно-мотивационный блок связан с культурно-адаптационным этапом; коммуникативно-ценностный блок связан с культурно-смысловым этапом; практико-созидательный блок связан с культурно-творческим этапом.

Познавательно-мотивационный блок формирует на культурно-адаптационном этапе изучения проблем лесопользования целостное представление об: универсальной ценности лесов, лесных ресурсах России, географии распространения, исторических этапах их использования человеком, основных видах лесопользования. На данном этапе используется информационно-коммуникативная технология в качестве инструмента визуализации для создания эмоционально насыщенного образа [1]. В рамках темы «Лесное хозяйство и окружающая среда» для решения этой задачи используется приложение Гугл Планета Земля. Применяется и кейс-технология, но на основе ИКТ, например, метод видео-кейсов. Любой короткий видеотрейлер, подходящий под ситуацию, наталкивающий на размышления, способен мотивировать субъектную познавательную деятельность.

Коммуникативно-ценностный блок раскрывает на культурно-смысловом этапе изучения проблем лесопользования категории «ценности» и «смысла», формирует понимание причин и сущности экологических проблем лесопользования, оценки лесных ресурсов, экологических последствий нерационального использования лесных ресурсов.

На этом этапе непосредственно используются геоинформационные системы. Например, приложение Гугл Планета Земля для выявления площади и характеристики лесов, в том числе изменённых под влиянием деятельности человека. Обучающиеся сами смогут составить реальную карту площади лесов на данный момент времени, используя контурную карту как печатную, так и на компьютере. Это уже совершенно другой вид деятельности – не просто раскрасить, как в атласе – а сделать самостоятельно. Можно использовать и другие инструменты. Учащимся предлагается составить ментальную карту экологических проблем лесопользования, где ключевой веткой будут собственно проблемы, следующей – их виды, за ними причины, это уже трёхмерная структура по канонам ментальных карт. В этом блоке активно используются диалоговые технологии, которые обеспечивают включение обучающихся в обсуждение причин, сущности и последствий проявления экологических проблем лесопользования, взаимосвязи качеств личности природопользователя и результатов его природопользовательской деятельности.

Практико-созидательный блок связан с культурно-творческим этапом изучения проблем лесопользования. На этом этапе осуществляется саморазвития и активизации творческой деятельности, направленной на поиск путей решения экологических проблем лесного хозяйства, возникающих на современном этапе его развития. Актуализируется инновационное познание на основе использования технологии кейс-стади, «солидарных образовательных путешествий» (по Е. Князевой) с использованием виртуальных экскурсий по ознакомлению с эффективной практикой рационального лесопользования, воспроизводства, охраны и защиты лесов. Обучающиеся включаются в проектную деятельность по рациональному лесопользованию, прогнозированию устойчивого будущего лесов России, созданию нравственно-экологического кодекса культурного природопользователя в России, разработке познавательных, духовно-нравственных, нормативных, практико-созидательных основ культуры природопользования применительно к лесопользованию. Весьма продуктивным будет использование эссе в развитии коэволюционного субъектного опыта. «Мыслить – глобально, действовать – локально» – одна из возможных тем эссе. Практика показывает, что обучающиеся, поэтапно осваивающие геоэкологический материал с использованием отмеченных выше педагогических технологий, способны выделять познавательное, ценностно-смысловое, деятельностно-творческое содержание каждой изученной темы, что особенно важно в контексте экологического воспитания школьников с учетом его методологических основ и специфики их реализации при изучении проблем лесопользования в курсе «География России».

Выводы. В статье выявлены и раскрыты методологические основы современного экологического воспитания, в которые вошли: мировоззренческая идея коэволюции человека и природы, коэволюционный субъектно-деятельностный подход, трансдисциплинарный подход, интегративный подход, интегративно-ситуативный подход, проблемно-интегративный подход, культурно-экологический подход. Представлена авторская методика осуществления экологического воспитания с учетом его методологических основ в курсе «География России» при изучении проблем лесопользования. Разработан культурно-экологический модуль «Лес и человек», который реализует современную коэволюционную модель экологического воспитания в контексте трех взаимосвязанных блоков, которые отражают все сферы сознания личности, что обеспечивает формирование культуры природопользования и коэволюционного субъектного опыта изучения экологических проблем лесопользования.

Литература:

1. Бадьин, М.М. Методика изучения географического краеведения в элективном курсе средствами информационно-коммуникативных технологий: теория и методика / М.М. Бадьин // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №5
2. Винокурова, Н.Ф. От экологизации географии к геоэкологическому образованию в интересах устойчивого развития: теория, методология и инновационная практика в регионе / Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова // В книге: Лучшие практики экологического образования в интересах устойчивого развития. Монография. Сер. "Научные школы академии" Под общей редакцией С.В. Алексеева, А.Н. Захлебного. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 149-157.

3. Винокурова, Н.Ф. Коэволюционная парадигма экологического образования для устойчивого развития: методологические основы / Н.Ф. Винокурова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16. – № 4. – С. 65-74.
4. География в современной школе / А.А. Лобжанидзе, И.И. Барина, Н.Ф. Винокурова, В.В. Николина, Сухоруков В.Д. – Москва, 2014.
5. Зулхарнаева, А.В. Педагогические технологии формирования экогуманистического мировоззрения в курсе школьной географии / А.В. Зулхарнаева, Н.Ф. Винокурова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2-3. – С. 486-490.
6. Лес и человек: учебное пособие / Н.Ф. Винокурова, Г.С. Камерилова, В.В. Николина и др. – М.: Дрофа, 2017. – 128 с.
7. Лескова, И.А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований [Электронный ресурс] / И.А. Лескова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3 (36). – Электрон. дан. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1258>.
8. Лучшие практики экологического образования в интересах устойчивого развития. Монография. Сер. "Научные школы академии" Под общей редакцией С.В. Алексева, А.Н. Захлебного. – Санкт-Петербург, 2018.
9. 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, No 1. – С. 2. – <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1324>.
10. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания учебное пособие / Под общей редакцией Е.В. Бондаревской. – Москва-Ростов-н/Д: Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
11. Примерная рабочая программа по географии. – М.: ФУКО. – 2021. – 122с.
12. Урсул, А.Д. Модель опережающего образования / А.Д. Урсул // Глобальный кризис западной цивилизации в России. – М., 2009.

Педагогика

УДК 372.851

кандидат физико-математических наук Войтенко Татьяна Юрьевна

Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Лесосибирск);

кандидат педагогических наук Фирер Анна Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ ВЕРОЯТНОСТИ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В современном информационном обществе роль теории вероятностей и математической статистики постоянно возрастает. Знания и умения, полученные в процессе изучения вероятности и статистики, позволяют анализировать, представленную различными способами, информацию; понимать вероятностный характер многих реальных событий и в целом способствуют формированию функциональной математической грамотности обучающихся. Целью статьи «Различные подходы к определению понятия вероятности в курсе математики основной школы» является сравнительный анализ подходов к определению понятия вероятности в курсе математики уровня основного общего образования. Актуальность статьи обусловлена введением с сентября 2022 года обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, в которых обозначен новый учебный курс «Вероятность и статистика». Это, в свою очередь, требует анализа и переосмысления уже имеющейся учебной литературы и методических подходов. Центральным понятием теории вероятностей является само понятие вероятности – основа построения всех вероятностных моделей, описывающих широкий спектр случайных явлений. В математике существует несколько определений понятия вероятности случайного события: статистическое, классическое, геометрическое и аксиоматическое. Эти понятия обобщают и дополняют друг друга. Подходы к последовательности введения этих определений могут быть различными. Авторами проанализированы учебно-методические комплекты по алгебре, рекомендованные Министерством просвещения, и выделены два основных подхода к определению понятия вероятности: классический и статистический.

Ключевые слова: вероятность, статистика, комбинаторика, классическое определение вероятности, статистическое определение вероятности.

Annotation. In the modern information society, the role of probability theory and mathematical statistics is constantly increasing. The knowledge and skills gained in the process of studying probability and statistics make it possible to analyze information presented in various ways; to understand the probabilistic nature of many real events and, in general, contribute to the formation of functional mathematical literacy of students. The purpose of the article "Various approaches to the definition of probability in the mathematics course of primary school" is a comparative analysis of approaches to the definition of probability in the mathematics course of basic general education. The relevance of the article is due to the introduction of updated Federal State Educational Standards of basic general Education from September 2022, which designate a new training course "Probability and Statistics". This, in turn, requires an analysis and rethinking of the existing educational literature and methodological approaches. The central concept of probability theory is the very concept of probability – the basis for the construction of all probability models describing a wide range of random phenomena. In mathematics, there are several definitions of the concept of probability of a random event: statistical, classical, geometric and axiomatic. These concepts generalize and complement each other. Approaches to the sequence of introduction of these definitions may be different. The authors analyzed the algebra teaching kits recommended by the Ministry of Education, and identified two main approaches to defining the concept of probability: classical and statistical.

Key words: probability, statistics, combinatorics, classical definition of probability, statistical definition of probability.

Введение. В 2021 г. приказом Министерства просвещения Российской Федерации вводятся обновленные государственные образовательные стандарты основного общего образования [18], где указано, что «учебный предмет «Математика» предметной области «Математика и информатика» включает в себя учебные курсы «Алгебра», «Геометрия», «Вероятность и статистика». Изучать новый самостоятельный учебный курс «Вероятность и статистика», включающий в себя содержательно-методические линии «Представление данных и описательная статистика»; «Вероятность»; «Элементы комбинаторики»; «Введение в теорию графов», рекомендовано в 7-9 классах 1 учебный час в неделю в течение каждого

года обучения. Отметим, что на сегодняшний день государственная итоговая аттестация уже содержит результаты освоения всех трех учебных курсов.

Например, в контрольно-измерительных материалах ОГЭ по математике с 2010 года предусмотрено одно задание по разделу «Статистика и теория вероятностей», которое, в основном, предполагает использование классического определения вероятности. В ЕГЭ по математике базового уровня предусмотрено также одно задание на классическое определение вероятности и формулы сложения и умножения вероятностей событий. В экзамен по математике профильного уровня 2022 года включено уже две задачи из раздела «Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей», одна из которых преимущественно на классическое определение вероятности, а другая предполагает вычисление вероятности сложных событий.

Помимо государственной итоговой аттестации задания вероятностно-статистической линии также включены и в другие оценочные процедуры качества образования, такие как: краевые диагностические работы по математической грамотности в 7 классе (содержательная область «неопределенность и данные»); всероссийские проверочные работы по математике в 5-8 классах (проверяемые элементы содержания – «статистика и теория вероятностей»); TIMSS (содержательная область «представление данных и вероятность»); PISA (содержательная область «неопределенность и данные»).

Изложение основного материала статьи. Появление в оценочных процедурах заданий по вероятности и статистике можно объяснить тем, что начиная с 2003 года, Министерством образования было рекомендовано общеобразовательным учреждениям поэтапно включать элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей в содержание математического образования основной школы.

Это, в свою очередь, обусловлено тем, что в современном информационном обществе роль теории вероятностей и математической статистики постоянно возрастает. Знания и умения, полученные в процессе изучения вероятности и статистики, позволяют анализировать, представленную различными способами, информацию; понимать вероятностный характер многих реальных событий и в целом способствуют формированию функциональной математической грамотности обучающихся.

Следует отметить, что эта не первая попытка ввести элементы теории вероятностей и статистики в школьное математическое образование. Начиная с XIX века, выдвигались инициативы по введению элементов стохастики в школьный курс математики. В процессе реформы школьного математического образования в 60-е годы XX века была разработана, в том числе, методика обучения теории вероятностей как отдельного раздела предмета «Математика». Однако все эти попытки не носили систематического характера, возможно, по причине обособленности материала по отношению к привычным для отечественного образования курсам алгебры, геометрии и трудности установления внутрипредметных связей. Уже в 70-е годы элементы теории вероятностей были полностью исключены из обязательных образовательных программ. Позже, в 80-е годы эти разделы математики было решено включать только в программы профильных классов и факультативов.

Вполне возможно, что все это послужило причиной отсутствия глубоких традиций в преподавании и методике обучения теории вероятностей и статистики, и как следствие, недостаточного количества учебных и учебно-методических материалов по этому разделу математики.

Поэтапное включение вероятностно-статистической линии в школьный курс математики должно было сократить число вопросов, неизбежно возникающих у преподавательского сообщества. Тем не менее, на сегодняшний день таких вопросов остается еще достаточно много. Начиная с содержания и последовательности изложения основных составляющих курса (комбинаторной, статистической и вероятностной) и заканчивая вопросами терминологии и обозначений.

Очевидно, что центральным понятием теории вероятностей является само понятие вероятности – основа построения всех вероятностных моделей, описывающих широкий спектр случайных явлений. К этому понятию можно подходить с различных точек зрения из разных областей человеческого знания, причем эти подходы к изучению вероятности существенно различаются. Недаром, основоположник аксиоматической теории вероятностей А.Н. Колмогоров понятие вероятности всегда дополнял определением «математическая». Предметом изучения теории вероятностей является именно вероятность математическая как объективная мера возможности наступления случайного события.

Теория вероятностей изучает не субъективные мнения отдельных людей, а математические модели, отражающие существенные объективные характеристики реальных явлений.

В настоящее время в математике существует несколько определений понятия вероятности случайного события (статистическое, классическое, геометрическое и аксиоматическое), которые обобщают, дополняют друг друга, так как по причине ограниченности условий применимости ни одно из них не является исчерпывающим. В силу этого традиционное изложение курса теории вероятностей включает в себя все четыре определения. Однако подходы к последовательности введения этих определений могут быть различными. В большинстве действующих учебниках алгебры рассматриваются только статистическое и классическое определения вероятности, геометрическая вероятность не является обязательной для изучения (например, в разделе «кому интересно» [2]).

В ряде учебно-методических комплектов (УМК) [1, 8, 9] сначала дается статистическое определение вероятности. Например, в УМК Ю. Н. Макарычева и др. [8] преобладает статистический подход к изложению элементов теории вероятностей и статистики. В 7-8 классах авторы рассматривают вопросы представления числовых данных и их статистические характеристики, а в 9 классе после изучения элементов комбинаторики приводятся статистическое, а затем классическое определения вероятности. Аналогичной последовательности придерживаются и авторы УМК А.Г. Мерзляка и др. [9], рассматривая в разделе «Элементы прикладной математики» в 9 классе сначала элементы комбинаторики, затем частоту случайного события, статистическое определение вероятности и, заканчивая, классическим определением. Наиболее полно и последовательно вероятностно-статистическая линия отражена в УМК Г.В. Дорофеева и др. [1-3]. Уже в 7 классе вводятся статистические характеристики, комбинаторные методы подсчета вариантов, понятия частоты и вероятности случайного события, в 8 классе рассматривается вероятность равновероятных событий и дается классическое определение вероятности, а в 9 классе достаточно подробно рассматриваются вопросы статистики, но вычисление вероятности события с помощью комбинаторных подсчетов является необязательным разделом.

Другой подход к введению понятия вероятности предусматривает сначала классическое определение, а затем статистическое. Этот подход прослеживается в ряде УМК [4, 5, 10, 13, 16,] и является традиционным для высшей школы, где курсу математическая статистика, как правило, предшествует курс теории вероятностей, который обычно состоит из двух основных разделов: случайные события и случайные величины. Понятие случайной величины вместе с ее законом распределения, различными числовыми характеристиками берется за основу при изучении математической статистики. При этом характерна следующая последовательность введения определений вероятности: классическое, статистическое, геометрическое и аксиоматическое.

В учебном пособии Г.К. Муравина и др. [13] учащиеся сначала знакомятся с равновероятными возможностями, а затем с классическим определением вероятности события и подсчетом числа вариантов с использованием основных

комбинаторных формул с общепринятыми обозначениями. В 8-9 классах учащиеся узнают о формулах вычисления вероятности сложных событий, а с элементами статистики знакомятся только в конце изучения темы в 9 классе. Отметим, что существует авторитетное мнение, согласно которому «Говоря о формальных комбинаторных обозначениях в школьном курсе, ... следует ограничиться их минимальным числом» [17, С. 8].

Традиционной линией изложения придерживаются и авторы УМК Ю.М. Колягина и др [4, 5], начиная с комбинаторики и классического определения вероятности, и, заканчивая случайными величинами и основными понятиями математической статистики.

В учебнике С.М. Никольского и др. [16] вероятностно-статистическую линию открывает параграф «Описательная статистика», затем подробно рассматриваются основные понятия и формулы комбинаторики (аналогично пособию [13]), а далее дается классическое определение вероятности с формулами суммы, произведения и разности событий. Заканчивается изложение материала статистическим определением.

Похожей последовательности придерживаются и в линии УМК А.Г. Мордковича и др. [10-12], распределяя материал следующим образом: 7 класс – «Описательная статистика»; 8 класс – «Вероятности случайных событий» (начиная с классического определения); 9 класс – «Нахождение вероятностей с помощью комбинаторных формул».

В целом стоит отметить, что большинство УМК для 7-9 классов придерживаются рекомендаций Министерства просвещения и начинают изучение элементов теории вероятностей и статистики с раздела «Представление данных и описательная статистика». И это возможно объясняется тем, что элементы статистики, рассматриваемые в школьном курсе математики, представляются более наглядными и понятными для учащихся, чем формализованный язык теории вероятности.

Выводы. Несмотря на то, что введение новой содержательной линии началось еще в 2003 году, вопросы подхода к определению вероятности, соотношения и порядка изложения трех ее составляющих (статистики, комбинаторики и теории вероятностей) остается по существу открытым.

В связи с введением в новом ФГОС ООО учебного курса «Вероятность и статистика» данный вопрос становится еще более острым и требует исследований на научно-методическом уровне. Перед педагогическим сообществом стоит первоочередная задача по созданию учебно-методических комплектов, способных сформировать вероятностно-статистические знания и культуру обучающихся.

Литература:

1. Алгебра. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Г.В. Дорофеев, С.Б. Суворова, Е.А. Бунимович [и др.]. 8-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2019. – 287 с.
2. Алгебра. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Г.В. Дорофеев, С.Б. Суворова, Е.А. Бунимович [и др.]. – М.: Просвещение, 2019. – 352 с.
3. Алгебра. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Г.В. Дорофеев, С.Б. Суворова, Е.А. Бунимович [и др.]. – М.: Просвещение, 2019. – 336 с.
4. Алгебра. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю.М. Колягин, М.В. Ткачева, Н.Е. Федорова, М.И. Шабунин. – М.: Просвещение, 2021. – 319 с.
5. Алгебра. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю.М. Колягин, М.В. Ткачева, Н.Е. Федорова, М.И. Шабунин. – М.: Просвещение, 2021. – 336 с.
6. Алгебра. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова; под ред. С.А. Теляковского. – М.: Просвещение, 2018. – 256 с.
7. Алгебра. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова; под ред. С.А. Теляковского. – М.: Просвещение, 2021. – 288 с.
8. Алгебра. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова; под ред. С.А. Теляковского. – М.: Просвещение, 2021. – 288 с.
9. Алгебра: 9 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. – М.: Вентана-Граф, 2020. – 256 с.
10. Алгебра. 7 класс / А.Г. Мордкович, П.В. Семенов, Л.А. Александрова, Е.Л. Мардахаева. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 368 с.
11. Алгебра. 8 класс / А.Г. Мордкович, П.В. Семенов, Л.А. Александрова, Е.Л. Мардахаева. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 384 с.
12. Алгебра. 9 класс / А.Г. Мордкович, П.В. Семенов, Л.А. Александрова, Е.Л. Мардахаева. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 368 с.
13. Алгебра. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Г.К. Муравин, К.С. Муравин, О.В. Муравина. – М.: Дрофа, 2018. – 288 с.
14. Алгебра. 8 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Г.К. Муравин, К.С. Муравин, О.В. Муравина. – М.: Дрофа, 2018. – 256 с.
15. Алгебра. 9 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Г.К. Муравин, К.С. Муравин, О.В. Муравина. – М.: Дрофа, 2018. – 320 с.
16. Алгебра. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / С.М. Никольский, М.К. Потапов, Н.Н. Решетников, А.В. Шевкин. – 6-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2019. – 335 с.
17. О теории вероятностей и статистике в школьном курсе (методические рекомендации / [Е.А. Бунимович и др.] // Математика в школе. – № 7. – 2009. – С. 3-13.
18. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 28.03.2022).

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Газизов Андрей Равильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону);

магистрант Селютин Виталий Викторович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону)

ПРОБЛЕМАТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА РЕЗЕРВНОГО КОПИРОВАНИЯ ДЛЯ ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблематика применения метода резервного копирования для защиты информационных ресурсов образовательного учреждения высшего образования. Предлагаемые методы и способы резервного копирования позволят решить задачи обеспечения защиты информационных ресурсов образовательного учреждения высшего образования от утраты при нарушении целостности ресурсов в эксплуатируемой информационной системе (ИС). В том числе – позволяют обеспечить оперативную миграцию пользователей средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) от одного автоматизированного рабочего места к другому при выходе из строя средств ИКТ или сегмента ИС, т.е. аварии. Имеющиеся методы и способы резервного копирования, можно разделить на три вида: блочное резервное копирование, резервное копирование данных на уровне приложений, файловое резервное копирование. Средства резервного копирования являются программными и аппаратными. Показателями эффективности резервного копирования являются: окно резервного копирования, точка отката, время восстановления, актуальное время восстановления и безопасности данных. К носителям данных относят: стримеры и ленточные библиотеки, виртуальные ленты, жесткие диски, RAID-массивы.

Ключевые слова: архивирование данных, время восстановления, информационная система, информационный ресурс, методы резервного копирования, образовательное учреждение высшего образования, резервная копия, средства информационных и коммуникационных технологий, средства резервного копирования, типы носителей данных.

Annotation. The article discusses the problems of using the backup method to protect the information resources of an educational institution of higher education. The proposed methods and methods of backup will solve the problems of ensuring the protection of information resources of an educational institution of higher education from loss in case of violation of the integrity of resources in the operated information system (IS). In particular, they allow for the rapid migration of users of information and communication technologies (ICT) from one automated workplace to another in case of failure of ICT tools or an IP segment, i.e. accidents, the available backup methods and methods can be divided into three types: block backup, data backup at the application level, file backup. The backup tools are software and hardware. Backup performance indicators are: backup window, rollback point, recovery time, current recovery time and data security. Data carriers include: streamers and tape libraries, virtual tapes, hard drives, RAID arrays.

Key words: data archiving, recovery time, information system, information resource, backup methods, educational institution of higher education, backup copy, information and communication technologies, backup tools, types of data carriers.

Введение. Резервная копия (англ. Backup copy) – данные, представляющие собой частичную или полную копию исходных данных информационно системы (ИС), хранящаяся на отличном от ИС носителе информации и позволяющая в случае потери или разрушения основного носителя восстановить данные [1].

Резервное копирование (англ. Backup) – процесс непосредственного создания резервных копий данных, файлов, ИС и пр.

Изложение основного материала статьи. Имеющиеся методы и способы резервного копирования, применяемые для защиты информационных ресурсов образовательного учреждения высшего образования, можно разделить на три вида: блочное резервное копирование, резервное копирование данных на уровне приложений, файловое резервное копирование [1, 2].

Методы резервного копирования:

Метод блочного резервного копирования (англ. Block-level backup) – метод, работающий непосредственно с носителем данных напрямую. То есть он функционирует, игнорируя структуру данных, особенности операционной системы, настройки и прочее. Основным плюсом данного метода является высокая скорость обработки данных и работы в целом. Однако для того, чтобы резервная копия была целостной, на время ее создания необходимо приостановить работу всех приложений. Также к недостаткам данного метода относится то, что из подобной целостной копии будет восстанавливать частные файлы [3-6].

Метод резервного копирования на уровне приложений (англ. App-level backup) также является весьма распространенным. Использование данного метода сопряжено с применением специально предусмотренного в резервируемом приложении API (от англ. Application Programming Interface – программный интерфейс приложения). В данном случае резервная копия будет представлять собой набор файлов, определяемый приложением и отражающий состояние приложения на момент создания резервной копии [3-6].

Негативным фактором при использовании данного подхода может стать несовместимость резервных копий с различными версиями приложения.

Метод файлового резервного копирования. В случае исполнения операций, связанных с резервным копированием на уровне файлов, применяется файловая система и восстановление; при этом, резервирование отдельных файлов становится достаточно простой и быстро выполнимой задачей. Однако, с масштабированием операций резервного копирования растет и их сложность, а соответственно нагрузка на систему [3-6].

Средства резервного копирования:

В настоящее время системы, осуществляющие операции резервного копирования, могут работать как программно, так и аппаратно.

Применение программных средств является более бюджетным и гибким подходом. Программные средства способны эффективно выполнять задачи резервного копирования, если информационная система соответствует требованиям к использованию приложений относительно аппаратных средств.

Рассматривая аппаратные средства для резервного копирования, следует отметить, что главной их особенностью является независимость и обособленность от основных серверных мощностей образовательного учреждения высшего образования. Применение аппаратных способов резервного копирования, а также иных аппаратных методов обеспечения

безотказной работы информационной инфраструктуры (кластеризация, горячая замена дисков) могут предъявлять особые требования к применяемому программно-аппаратному комплексу копирования [3-6].

Архивирование данных:

Учитывая специфику такого процесса, как архивирование, следует ввести корректное определение процесса архивирования данных и архива в целом; для исключения разночтения относительно архивирования и копирования информации.

Архив представляет собой файл, включающий в себя совокупность данных и служащий для упаковки данных в целях сокращения потребления дискового пространства. Если принимать архивирование (процесс создания архивов), как часть процесса резервного копирования, то возможно применение понятия – сборник данных, собираемый для долгосрочного хранения, без необходимости частого обращения. Таким образом, архивирование не является резервным копированием, но в определенных ситуациях может выступать как часть плана его реализации [7].

Архивы могут иметь разные форматы, применять различные методы сжатия данных, а также включать в себя шифрование, метаданные, контрольные суммы данных и другие свойства; при этом, в контексте резервного копирования, архивы следует разделять на активные и не активные [3-6].

Активные архивы, называемые также «горячие», представляют собой программно-аппаратный комплекс, выполняющий функции системы хранения данных в архивированном виде; архитектура которого, предполагает частое к нему обращение, а также – получение доступа к хранимой в нем информации в короткие сроки.

В свою очередь не активные архивы, называемые также «холодные», включают в себя совокупность данных, обращение к которым происходит достаточно редко. Таким образом, требования к процессу доступа к ним снижаются; также снижаются затраты на содержание данных копирование [7].

Показатели эффективности процесса резервного копирования:

Рассматривая резервное копирования с точки зрения производительности процесса, следует отметить, что существуют количественные показатели, которые отражают производительность. В список таких показателей входят: окно резервного копирования, точка отката, время восстановления, актуальное время восстановления и безопасность данных (Рисунок 1).

Окно резервного копирования – представляет собой числовую величину, отражающую количество времени, затрачиваемого системой на операцию восстановления данных из имеющийся резервной копии. Оно варьируется в зависимости от производительности системы, а также масштабов операции восстановления [5].

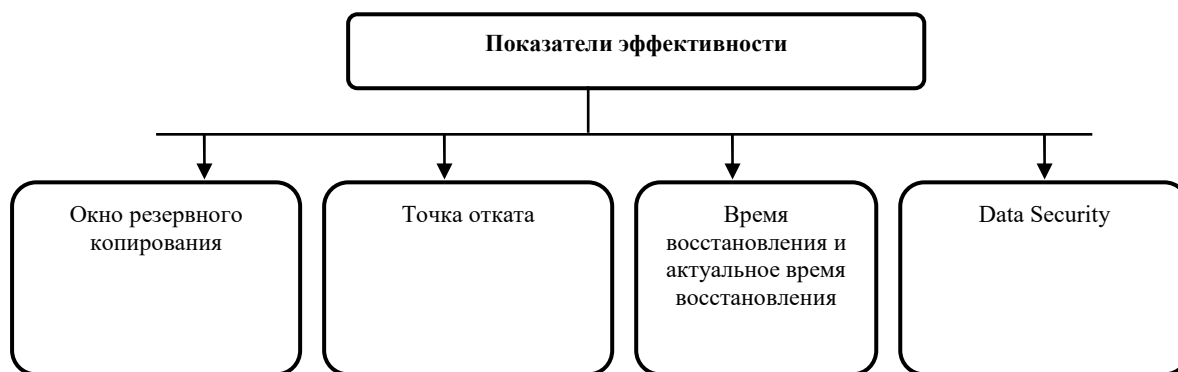


Рисунок 1. Показатели эффективности процесса резервного копирования

Точка отката – отражает момент времени, к которому может возвратиться система. Данная величина может зависеть от частоты создания резервной копии (каждый день, каждую неделю и пр.), а также определяется количеством хранимых резервных копий [5].

Время восстановления – величина, показывающая время, в течении которого система будет восстановлена. Подсчет ведется с момента обнаружения сбоя или иной причины, в следствие которой возникает необходимость проводить восстановление системы, до момента восстановления; учитывая при этом время, затрачиваемое на доступ к резервной копии. Таким образом, локальные резервные копии будут уменьшать время восстановления; в отличии от резервных копий, хранимых на удаленных серверах [5].

Актуальное время восстановления – эмпирический показатель, применяемый в совокупности с понятием «время восстановления», который является теоретическим. Он определяет реальное время, затрачиваемое на восстановление, и получается при проведении соответствующих тестов [5].

Data Security (от англ. безопасность данных) – условный показатель, отражающий уровень конфиденциальности и целостности резервируемой информации; предполагающий – шифрование данных, защиту от физического доступа к системам хранения и пр. [5].

Типы носителей данных:

Рассматривая аппаратную составляющую при реализации системы резервного копирования в образовательном учреждении высшего образования, следует обратить особое внимание на выбор носителей данных, которые непосредственно влияют на основные характеристики процессов, связанных с резервированием данных. В процессе развития средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) – программных, программно-аппаратных и технических средства и устройств, функционирующих на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающих операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей; появилось множество носителей информации; при этом, цена за единицу объема информации неуклонно снижалась.

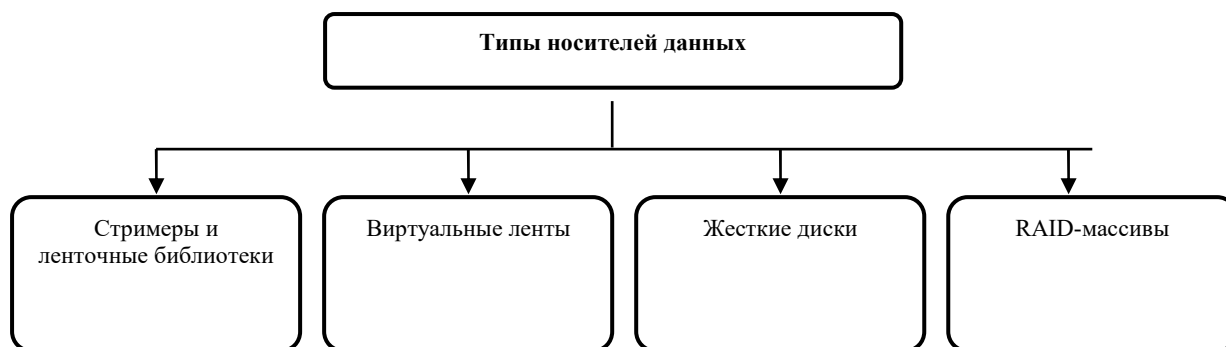


Рисунок 2. Типы носителей данных

Вместе с тем, при выборе накопителя для систем резервного копирования, важно учитывать особенности и недостатки конкретных накопителей информации, а также – выбирать технологии с оптимальными техническими характеристиками и минимальными эксплуатационными расходами.

На сегодняшний день для резервного копирования применяются следующие виды накопителей информации: ленточные библиотеки, виртуальные ленточные библиотеки, жесткие диски и RAID массивы (Рисунок 2).

Стримеры и ленточные библиотеки. Накопители на магнитной ленте; сегодняшний день – стримеры представляют собой отдельный тип носителей данных, которые принципиально отличаются от современных жестких дисков. Принцип их работы заключается в использовании технологии магнитной записи, главная особенность которых это последовательный доступ к данным хранимых на таком виде накопителях [6].

Следует отметить, что сама по себе магнитная лента и технология записи на нее – один из старейших подходов хранения информации, применяемых в ЭВМ. На сегодняшний день в основном применяется для долгосрочного хранения больших объемов данных.

Таким образом следует отметить основные преимущества использования накопителей информации на магнитной ленте:

- низкая стоимость хранения данных;
- способность хранить большие объемы данных;
- высокая стабильность работы;
- надёжность, неприхотливость к условиям хранения носителей;
- невысокое потребление энергии.

К недостаткам стоит отнести низкую скорость доступа к произвольным данным и высокую стоимость накопителей.

Несмотря на давнее появление этой технологии, на сегодняшний день она продолжает эффективно развиваться. В основе таких технологий стоит стандарт Linear Tape-Open (LTO), разработанный в конце 20 века. При создании этого стандарта упор делался на производительность записи данных, так как запись данных на стримеры того времени могла быть очень продолжительной. С тех пор стандарт претерпел множество изменений, в ходе которых были увеличены как скорости чтения и записи данных, так и объем данных, который можно разместить на одном картридже. Первое поколение стримеров LTO было представлено в 2000 году и обладало на тот момент прорывными характеристиками, относительно других стримеров. Физическая емкость составляла 100 Гб, а максимальная скорость записи данных была до 15 Мб/с. Последним поколением LTO является стример седьмого поколения, который был официально выпущен в декабре 2017 года. Седьмое поколение позволяет записывать данные объемом до 6 Тб (и до 12 Тб при использовании технологий сжатия данных), а скорость записи может подниматься до 300 Мб/с [6].

Для записи данных в стримеры нужно помещать сами накопители данных – картриджи. Официально производить и выпускать такие картриджи могут лишь производители, подтвержденные консорциумом LTO. Картриджи бывают трех типов: чистящие картриджи (которые применяются в процессе обслуживания стримеров), перезаписываемые (RW – ReWritable) картриджи, а также картриджи типа WORM (от англ. Write One, Read Multiple) – тип картриджей, которые допускают однократную запись, но обладают высокой надежностью и отказоустойчивостью в процессе многократного чтения записанных данных. Таким образом они являются чрезвычайно полезными при возникновении необходимости долгосрочного хранения резервных копий и архивов.

Срок службы картриджей RW, при записи одной полной ленты в месяц может составлять до 20 лет, в то же время картриджи типа WORM могут служить до 30 лет.

Из-за особенностей технологии записи на магнитную ленту, срок службы перезаписываемых картриджей можно увеличить путем ограничения заполнения накопителя до 50%. Таким образом это станет эффективным решением при необходимости частого использования операций записи.

На базе стримеров строятся так называемые ленточные библиотеки. Системы такого рода могут включать в себя сотни, а иногда тысячи картриджей, которые в автоматическом режиме загружаются в устройства чтения/записи с помощью специальных устройств – автозагрузчиков. Все картриджи входящие в ленточную библиотеку имеют собственный идентификационный номер, по которым их может определять автозагрузчик. Ленточные библиотеки позволяют обеспечивать наилучшее соотношение цены и получаемого дискового пространства [6].

Виртуальные ленты. Виртуальные ленточные библиотеки (от англ. Virtual Tape Library – VTL) являются продуктом виртуализации. Они эмулируются другими накопителями данных (в основном жесткими дисками) и представляются для программного обеспечения резервного копирования в виде традиционной магнитной ленты. Главная особенность использования виртуальной ленты заключается в том, что отсутствует необходимость применения дополнительных модулей, конфигураций или обеспечения совместимости унаследования программного обеспечения.

В сравнении с традиционными физическими лентами, их виртуальная вариация обладает рядом преимуществ, в числе которых повышенная производительность однопоточных операций, а также произвольный доступ к данным на диске. Выполняемые операции резервного копирования и восстановления данных из резервных копий в свою очередь и используют характеристики произвольного доступа к диску, а в случае использования такого подхода для обеспечения работы облачных хранилищ дает ускорение проведения таких операций. Помимо этого, следует отметить, что виртуальные

ленты не требуют тех мер обслуживания, которые включают в себя традиционные физические ленточные накопители, к примеру, периодическая калибровка и очистка привода.

С программной точки зрения виртуальная ленточная библиотека включает в себя те же части и компоненты, что и физическая ленточная библиотека. Для программного обеспечения не имеет значения физическое представление того или иного устройства, важно именно программное представление. В качестве среды хранения данных могут использоваться обычные жесткие диски, и в таком случае программная эмуляция будет включать в себя базу данных со списком внутренних лент, в которой каждая лента имеет свой LUN (от англ. Logical Unit Number – это адрес дискового устройства в сетях хранения). Если возникает необходимость, то имеется возможность объединять несколько логических устройств в одну виртуальную ленту.

Автозагрузчики, которые являются обязательным элементом классических ленточных библиотек, также программно эмулируются в виртуальных ленточных библиотеках. Однако в случае с физической ленточной библиотекой, где работа этого устройства сопряжена с некоторыми задержками, в виртуальной вариации все операции производятся практически мгновенно. Вышеперечисленные преимущества позволяют ускорять процесс резервного копирования и восстановления данных.

Рассматривая использование с точки зрения установки такой системы, следует отметить, что внедрение и дальнейшее использование отличается особой простотой по сравнению с физическими ленточными библиотеками. Виртуальные ленточные библиотеки подключаются в существующую аппаратную инфраструктуру (как правило SCSI или FC, а в некоторых продуктах поддерживается и iSCSI), и после этого она в автоматическом режиме определяется сервером как одна или несколько физических ленточных библиотек с установленным количеством приводов и наборами картриджей.

Использование виртуальных ленточных библиотек дает возможность реплицировать данные на удаленную площадку, что несомненно является важным достоинством для организации, имеющей множество филиалов, так как это дает возможность организовать централизованное хранение резервных копий и данных в целом.

Также следует отметить, что большинство систем виртуальных ленточных библиотек позволяют дедуплицировать записываемые данные. Таким образом требования к объему VTL могут быть значительно снижены и как следствие будет снижена стоимость итоговой системы и ее энергопотребление.

Жесткие диски. Жесткие диски, с момента своего появления начали захватывать рынок накопителей информации. Изначально их стоимость была высока, но с тех пор и по сегодняшний день стоимость одного гигабайта информации, записанного на жесткий диск, уменьшается. Таким образом появляется возможность, и финансовая эффективность применять жесткие диски и создавать массивы из них для хранения больших объемов информации и резервных копий данных в том числе. На основе данных со статистического портала Statista с 2020 года наблюдается стремительный рост применения жестких дисков, в качестве основных накопителей данных, применяемых в корпоративном секторе, относительно традиционных ленточных библиотек. Несмотря на менее высокий срок службы жестких дисков и массивов жестких дисков, скорость их работы значительно превышает скорость работы ленточных библиотек, что и становится основным фактором роста. Помимо повышенной производительности понижаются также затраты на приобретение, обслуживание и амортизацию систем накопления данных, основанных на жестких дисках [7].

RAID-массивы. С каждым годом производительность компонентов компьютера растет с высокими темпами. Процессоры строятся на меньшем техническом процессе, увеличивается частота, количество ядер и потоков. Видеокарты оснащаются более производительными чипами. Однако основной тип накопителя – жесткий диск застыл на одной отметке в 7200 об/мин. Даже попытки производителей жестких дисков увеличить размер кэша и буфера не дает должный прирост производительности, а использование твердотельных накопителей чревато высокими затратами на приобретение таких устройств. Помимо этого, SSD-накопители обладают меньшим ресурсом, чем жесткие диски. Возможным решением этой проблемы может стать применение RAID (от англ. Redundant Array of Independent Disks – избыточный массив независимых дисков) массивов, технология которых была представлена в Калифорнийском университете в 1987 году. Там же и были определены стандартные уровни от 0 до 6.

Выводы. Предлагаемые методы и способы резервного копирования позволят решить задачи обеспечения защиты информационных ресурсов образовательного учреждения высшего образования от утраты при нарушении целостности ресурсов в эксплуатируемой ИС; а также обеспечить оперативную миграцию пользователей средств ИКТ от одного автоматизированного рабочего места к другому при выходе из строя средств ИКТ или сегмента ИС, т.е. аварии.

Литература:

1. EMC Corporation. Резервное копирование и архивирование: сайт. – 2012. – URL: <http://aad.tpu.ru/practice/EMC/Module%2010-adapt.pdf> (дата обращения: 20.06.2022).
2. Microsoft Docs. Выполнение дедупликации данных: сайт. – 2010. – URL: <https://docs.microsoft.com/ru-ru/windows-server/storage/data-deduplication/run> (дата обращения: 20.06.2022).
3. Администрирование серверов и техническая поддержка сайтов: сайт. – 2015. – URL: <https://itfb.com.ua/backup/> (дата обращения: 20.06.2022).
4. Алиев, А.А. Алгоритм создания полного резервного копирования в облачных вычислениях / А.А. Алиев, Р.Б. Самедов // Вестник Бакинского Университета. Технические науки. – 2013. – С. 138-144.
5. Казаков, В.Г. Технологии и алгоритмы резервного копирования / В.Г. Казаков, С.А. Федосин. – Москва: Изд-во МГУ, 2016 (Тип. Изд-ва). – 40 с.
6. Савин, И.В. Инкрементальное резервное копирование. Преимущества и недостатки / И.В. Савин. – Иваново: Изд-во Олимп, 2018. – 80 с.
7. Таранин, С.М. Резервное копирование с хранением в базе данных. Моделирование и анализ информационных систем / С.М. Таранин. – Ярославль: Изд-во Ярославский государственный университет, 2016. – 507 с.
8. Хабр. Описание основ криптопреобразования: сайт. – 2019. – URL: <https://habr.com/ru/post/497672/> (дата обращения: 20.06.2022).
9. Шарапов, Р.В. Аппаратные средства хранения больших объемов данных / Р.В. Шарапов // Инженерный вестник Дона. – 2012. – № 1. – С. 90-95.

УДК 372.4

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фариды Самигуловны
 Елабужский институт (филиал) «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна
 Елабужский институт (филиал) «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна
 Елабужский институт (филиал) «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ИГРА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития коммуникативных умений младших школьников. Авторы анализируют развитие коммуникативных умений младших школьников как психолого-педагогическую проблему. Актуализируется потенциал игры для развития коммуникативных умений учащихся начальной школы. Проведена опытно-экспериментальная работа. Разработаны критерии и показатели уровня развития коммуникативных умений младших школьников. Проведены первичная диагностика и формирующий этап исследования. Составлен комплекс игр в целях развития информационно-коммуникативных, регуляционно-коммуникативных, эмоционально-коммуникативных умений младших школьников.

Ключевые слова: коммуникативные умения, младший школьник, диагностика, информационно-коммуникативные умения, регуляционно-коммуникативные умения, эмоционально-коммуникативные умения, психолого-педагогическая проблема, эмоция, активность, инициатива.

Annotation. This article deals with the problem of developing the communicative skills of younger students. The authors analyze the development of communicative skills of younger schoolchildren as a psychological and pedagogical problem. The potential of the game for the development of communication skills of elementary school students is being updated. Experimental work has been carried out, criteria and indicators of the level of development of communicative skills of younger schoolchildren have been developed. The primary diagnostics and the formative stage of the study were carried out. A complex of games has been compiled in order to develop information-communicative, regulatory-communicative, emotional-communicative skills of younger schoolchildren.

Key words: communication skills, junior schoolchild, diagnostics, information and communication skills, regulatory and communication skills, emotional and communication skills, psychological and pedagogical problem, emotion, activity, initiative.

Введение. Современное информационное глобальное общество ставит высокие требования к системе образования. Школа должна подготовить детей к тому, чтобы они умели принимать вызовы общества, быть сильными, гибкими в поведении, уметь адекватно реагировать на интенсивно меняющиеся условия жизни. Исходя из этого, проблема развития коммуникативных умений младших школьников является актуальной.

В младшем школьном возрасте закладываются основы личности ребенка, и благодаря коммуникативным умениям растущая личность адаптируется в социальном пространстве.

Изложение основного материала статьи. Исходя из актуальности и проблемы исследования нами было организовано и проведена опытно-экспериментальная работа. Исследование по развитию коммуникативных умений проходила в МБОУ в одном из средних общеобразовательных школ г. Набережные Челны. В эксперименте приняли участие 25 обучающихся экспериментального 2 «Ж» (ЭГ) и 25 обучающихся контрольного 2 «О» (КГ) классов. На основе теоретического анализа были разработаны критерии и показатели уровня развития коммуникативных умений младших школьников:

- ИКУ: информационно-коммуникативные умения;
- РКУ: регуляционно-коммуникативные умения;
- ЭКУ: эмоционально-коммуникативные умения.

С целью диагностики исходного уровня развития коммуникативных умений учащихся экспериментальной и контрольной групп мы использовали анкету «Проверь свои умения» Л.Р. Мунировой [2] и 2 методики из диагностического комплекса измерения коммуникативных умений младших школьников, разработанного Г.Р. Хузеевой [5].

В экспериментальной группе 6 учащихся (24%) считают, что у них хорошо развиты информационно-коммуникативные умения (ИКУ).

«Всегда», как считают сами дети, умения вступать в общение с другими проявляются у 6 учащихся (24%), умения разбираться в партнерах по общению – у 8 учащихся (32%), умения пользоваться вербальными и невербальными средствами – у 3 учащихся (12%).

ИКУ в контрольном классе считают у себя всегда проявляющимися 7 учащихся (28%). У них «всегда», по их мнению, проявляются умения вступать в общение с другими (28%), умения разбираться в партнерах по общению (40%), умения пользоваться вербальными и невербальными средствами (12%).

Большинство учащихся в обоих классах: 14 учащихся (56%) экспериментальной группы и 12 учащихся (48%) контрольной группы считают, что ИКУ у них проявляются «иногда», т.е. развиты на среднем уровне.

У 5 учащихся (20%) экспериментального класса и 6 учащихся контрольного класса (24%) низкий уровень развития информационно-коммуникативных умений. Они часто уклоняются от общения со сверстниками, предпочитают уединяться с телефоном, не обладают разнообразием невербальных средств – их речь монотонна, отрывиста, слабо интонирована, избегают контакта глаз, бедная жестикация и мимика.

Регуляционно-коммуникативные умения (РКУ) считают у себя «всегда» проявляющимися (т.е. на высоком уровне) 7 учащихся (28%) экспериментального класса и 5 учащихся (20%) контрольного класса.

Из них 6 учащихся (24%) ЭГ и 7 учащихся (28%) КГ считают себя умеющими соотносить свои действия, мнения и привычки с интересами своих друзей; 13 учащихся (52%) ЭГ и 8 учащихся (32%) КГ считают, что применяют то, что знают и умеют, при решении совместных задач.

На среднем уровне РКУ, т.е. «иногда» проявляющимися у себя, считают 7 учащихся (28%) ЭГ и 10 учащихся (40%) КГ.

В экспериментальной группе 22 учащихся (88%) отметили, что редко оценивают результаты общения с партнерами, т.е. находятся на низком уровне развития этого качества. Это говорит о том, что в экспериментальной группе большинство детей не дают обратной связи в общении, могут проигнорировать обращенное к ним сообщение, эгоцентричны.

Некоторые отметили, что впервые услышали о том, что надо уметь понять, что от тебя ждут ответа и оценки, насколько точным был этот ответ на обращение. В контрольной группе 13 учащихся (52%) отметили, что не владеют этим умением.

Уровень развития эмоционально-коммуникативных умений (ЭКУ) в экспериментальной группе оценивают у себя как высокий 6 учащихся (24%), а в контрольной 10 учащихся (40%).

Из них 7 учащихся (28%) ЭГ «всегда», по их мнению, поддерживают общение с друзьями. В контрольной группе так считают 17 учащихся (68%). 8 учащихся (32%) ЭК и 4 учащихся (16%) КГ считают, что всегда могут поделиться своим настроением, рассказать то, что их волнует, огорчает, удивляет, радуют. 8 учащихся (32%) ЭГ и 15 учащихся (60%) КГ считают, что всегда могут проявить заботу, отзывчивость и чуткость. Всего 1 учащийся (4%) ЭГ и 3 учащихся (12%) КГ считают, что всегда могут объяснить, как наше поведение влияет при общении людей друг на друга, то есть обладают рефлексивными умениями оценки эмоций, возникающих в процессе общения.

Таким образом, анализ анкетирования учащихся показал, что уровень развития информационно-коммуникативных и регуляционно-коммуникативных умений учащихся экспериментального и контрольного классов примерно одинаковый.

Для учащихся экспериментального класса наибольшей сложностью представляет рефлексивное РКУ: умение оценивать результаты общения, 22 учащихся (88%) ЭГ ответили, что никогда этого не делают.

Такие же затруднения учащиеся испытывают при оценке рефлексивного ЭКУ: умение объяснить, как наше поведение при общении влияет на других людей – 23 учащихся (92%) имеют низкий уровень.

Это говорит о том, что в экспериментальном классе большинство детей не дают обратной связи в общении, могут проигнорировать обращенное к ним сообщение, эгоцентричны. Некоторые отметили, что впервые услышали о том, что надо уметь понять, что от тебя ждут ответа и оценки, насколько точным был этот ответ на обращение.

Уровень развития эмоционально-коммуникативных умений, по мнению учащихся, в экспериментальном классе ниже (высокий уровень – у 24% учащихся), чем в контрольном (высокий уровень – у 40% учащихся).

Исследование по методике «Проблемная ситуация «Горошина» проводилось нами с обучающимися экспериментального и контрольного классов в кабинете педагога-психолога школы, куда дети приглашались попарно. В протоколах мы отмечали, какие именно из коммуникативных умений, выбранных нами в качестве критериев, применялись детьми для решения игровой задачи.

Методика «Экспериментальная ситуация «Письмо» Г. Р. Хузеевой направлена на выявление уровня развития коммуникативных умений при выполнении совместного игрового задания в условиях соревнования между командами младших школьников. Учащиеся класса были разделены на 5 команд по 5 человек. Игровое задание заключалось в том, что дети должны были расшифровать «письмо» как можно быстрее, опираясь на «ключ».

Время на выполнение задания не ограничивалось, так как нам важно было проследить, как учащиеся вступают во взаимодействие, обращаются ли за помощью друг к другу, пытаются решить игровую задачу в одиночку или вовсе не принимают участия в групповом задании.

В протоколе мы отмечали количество обращений к сверстникам. Так, в процессе выполнения задания Софья Л. 8 раз обратилась к участникам ее команды, она организовала обсуждение порядка выполнения задания, умело задавала вопросы по ходу действия. При этом не все ее обращения достигли цели, поэтому РКУ у нее на среднем уровне, получилась даже небольшая конфликтная ситуация с ее участием, когда Софья требовала поступать так, как она сказала, хотя это было ошибочное решение, что быстро выяснилось при обсуждении в команде.

При этом, общий тон ее обращений был положительный, она высказывала оценочные суждения «ой, мне нравится, как у нас все получается», «мы вместе постарались и победили».

Марат Т. проявил при выполнении задания в команде меньше инициативы (4 обращения за все время). На высказанное ему пожелание поменьше кричать и прислушаться к другим мнениям Марат обиделся и стал демонстрировать нежелание выполнять совместное задание, сидел и ворчал. Однако, когда ему предложили не обижаться и присоединиться, чтобы разгадать побыстрее задание, он с радостью включился и приговаривал, что без него никто не сможет справиться.

Ратмир Ж. отказался выполнять задание и все время, пока его команда разгадывала «письмо», сидел, положив голову на руки, демонстрировал равнодушие. Его не увлекают совместные действия, мальчик дистанцируется от детей, не общителен, хотя неплохо общается с двумя-тремя постоянными приятелями.

По трем параметрам (уровень развития коммуникативного умения, продемонстрированный в методиках «Горошина» и «Письмо», а также в наблюдении за ребенком во время нашей работы в вокальном объединении) в протоколы выставлялись средние оценки уровня развития каждого умения.

В экспериментальном классе 4 учащихся (16%) показали высокий уровень развития ИКУ. При этом, 16 учащихся (72%) ЭГ испытывают затруднения в умении передавать и принимать информацию, это умение у них на низком уровне.

В контрольном классе 5 учащихся (20%) показали высокий уровень информационно-коммуникативных умений. При этом умение принимать и передавать информацию у учащихся КГ выше (16% - низкий уровень), чем у учащихся ЭГ (68% - низкий уровень).

Регуляционно-коммуникативные умения (РКУ) на высоком уровне у 2 учащихся (8%) экспериментального класса и у 4 учащихся (16%) контрольного класса. На низком уровне РКУ проявили 13 учащихся (52%) ЭГ и 8 учащихся (32%) КГ.

Как видно, самые низкие результаты показали учащиеся ЭГ в умении участвовать в диалоге, согласовывать свои действия и мнения (18 учащихся – 72% ЭГ). В КГ на низком уровне развития этого умения 8 учащихся (32%).

Эмоционально-коммуникативные умения на высоком уровне всего у 2 учащихся (8%) экспериментальной группы. В контрольной группе высокий уровень – у 4 учащихся (16%).

Низкий уровень ЭКУ показали 15 учащихся (60%) ЭГ и 11 учащихся (44%) КГ. При этом, 22 учащихся (88%) ЭГ показали низкий уровень умения оценивать эмоциональное поведение друг друга, что подтверждается и результатами анкетирования в самооценке этого умения самими детьми. 23 учащихся ЭГ (92%) в анкете отметили, что «редко» могут объяснить, как наше поведение в общении влияет друг на друга.

В процессе наблюдения за детьми в свободной деятельности нами было отмечено, что 5 учащихся экспериментального класса (Агзам, Амирхан, Риана, Аиша и Ратмир) мало общительны. Даже в условиях работы вокального объединения они не увлекаются совместными занятиями, держатся уединенно, предпочитают общению со сверстниками телефон. При этом они и в анкетах указали, что с трудом вступают в общение с другими, не применяют то, что знают и умеют для решения совместных задач, не умеют высказывать благодарность, делиться своими чувствами, настроениями, проявлять заботу и отзывчивость. Этим детям требуется особое внимание и помощь педагога для развития у них потребности общения со сверстниками, умений общаться с удовольствием.

Таким образом, анализ анкетирования учащихся показал, что уровень развития информационно-коммуникативных и регуляционно-коммуникативных умений учащихся экспериментального и контрольного классов примерно одинаковый.

Для учащихся экспериментального класса наибольшей сложностью представляет умение оценивать результаты общения, 23 учащихся (92%) ЭГ ответили, что не знают, как это делать. Это неумение подтвердилось в поведении детей при диагностике коммуникативных умений в игровых ситуациях в паре («Горошина») и в команде («Письмо»).

Уровень развития эмоционально-коммуникативных умений, по мнению учащихся и по результатам диагностик «Горошина» и «Письмо», в экспериментальном классе ниже (высокий уровень – 24%), чем в контрольном (высокий уровень – 40%).

На основе результатов диагностики исходного уровня развития коммуникативных умений детей в экспериментальном классе был разработан и реализован во внеурочной деятельности комплекс коммуникативных игр.

За основу разработки были взяты методические рекомендации «Система игр, направленных на формирование доброжелательного отношения» Е.А. Смирновой и В.Г. Холмогоровой [4], «Формирование коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста» Р.Г. Хузеевой [5] и «Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники» О.Н. Истратовой [1].

Необходимость этого этапа была продиктована высоким уровнем недружелюбности и разобщенности учеников экспериментального 2ж класса. Проучившись вместе один год, ученики накопили немало негативных привычек общения в классе: повышенная агрессивность мальчиков, обидчивость и ябедничество среди девочек, большое количество детей, не включенных в общие игры и занятия. В классе есть 8 (32% от всех испытуемых) шумных, крикливых детей (Тимур, Илья, Даша, Элина, Эмина, Диана, Дамир, Марат), для которых необходимы были именно интересные игры, которые позволяют устанавливать контакты на невербальном уровне.

В классе есть 6 детей (24%): Анвар, Агзам, Аиша, Ясмينا, Алсу, Ратмир, которые застенчивы и мало общительны, редко участвуют в совместных играх и занятиях.

Поэтому, вводя в занятия игры «без слов», мы преследовали цель: дать детям возможность почувствовать симпатию друг к другу в ролевых ситуациях, где они превращаются в маленьких зверушек, эльфов, птенчиков, муравьев.

На первых занятиях некоторые дети (Эмина, Дамир, Агзам, Ратмир) отказывались выполнять предложенные игровые задания (потереться носами в знак приветствия в игре «Жизнь животных», погладить по голове и напеть мотив колыбельной песни в игре «Добрые эльфы»), объясняя свой отказ тем, что «нужно соблюдать меры предосторожности, чтобы не заразиться» (Ратмир), или просто молчали.

Мы отметили, что постоянные призывы к мерам осторожности из-за опасности заразиться ковидом, на некоторых детей действуют так сильно, что они начинают избегать любых телесных контактов со сверстниками, и как следствие, избегать с ними общения, уединяться. Объясняли, что на наших занятиях вокалом присутствуют только здоровые дети, поэтому пугаться нечего и некого.

Долгое время (в течение 6 занятий) не присоединялись к играм Ратмир и Ясмينا. Дети находились во время игр в общем кругу, но занимали позицию наблюдателей, внимательно следили за тем, как играют другие, но сами не принимали участия в игровых действиях до игры «Театр теней». Предложение воплотиться в свою тень, и в ее «обличии» выполнять предлагаемые ведущим действия, понравилось этим детям, они подключились к игре, выполняя все предлагаемые символические действия (приветствия «теней», игру с воображаемыми предметами, «укачивание младенцев» и т.п.).

Диагностика коммуникативных умений на констатирующем этапе показала, что у 6 (24%) учащихся экспериментального класса (Даша, Илья, Ясмينا, Эмина, Амирхан, Ратмир) выражена эгоцентрическая позиция. Эти дети испытывают сложности в общении с одноклассниками, так как мало интересуются ими как личностями.

Игра «Общий круг», которую мы проводили на каждом занятии, направлена на установление контакта глаз. Мы отметили, что в начале проведения этой игры, а также игр «Зеркало», «Выбери партнера», «Разговор через стекло» 11 детей (44%) (Илья, Ясмينا, Эмина, Амирхан, Агзам, Тимур, Даша, Элина, Диана, Дамир, Ратмир) испытывали сложности с выполнением игровых правил, так как не привыкли доброжелательно смотреть прямо в глаза партнерам по общению следующий этап - согласованность движений.

Цель этого этапа – развитие умения согласовывать свои действия с действиями других людей, уметь договариваться, ориентироваться в общении не только на свои потребности, но и на интересы команды или отдельных детей.

Мы отметили, что на этом этапе развития коммуникативных умений у детей стали появляться новые привычки, приобретенные на предыдущих занятиях. Особенно это проявлялось в парных играх: «Слепой и поводырь», «На тропинке», «Лабиринт», «Сиамские близнецы», «Надувная кукла». Можно сказать, что коммуникативные умения развиваются как бы сами собой, в процессе разрешения интересной игровой задачи.

Следующий этап - общие переживания. Цель этого этапа – создание в играх атмосферы общих переживаний.

Информационно-коммуникативные умения, развитию которых способствуют игры на этом этапе: умение ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, понять ситуацию, в которую ставятся партнеры, их намерения и мотивы общения.

В играх «Шторм», «Заблудившиеся дети», «Шпионы» так же создается настрой на переживание определенных сюжетом чувств, опасности, которую можно преодолеть только совместными усилиями.

Очень важной для развития веселого самоощущения детей стала игра «Кто смешнее засмеется» с интересным сюжетом о Короле-Смехе, Королеве-Хохотунье и детях Смешинках, которые отправились на помощь в соседние страны, где пропали радость и веселье. Важными умениями рассмешить грустных соседей дети овладевали в игре «Две страны», где две команды по очереди исполняют роли жителей Грустной и Веселой стран.

Выводы. По результатам формирующего этапа нами был проведен и контрольный этап исследования. Если на констатирующем этапе высокий уровень умений проявили всего 2 учащихся (8%) ЭК, а на низком уровне было 15 учащихся (60%) ЭК, то на контрольном этапе на высоком уровне стало 12 учащихся (48%) ЭК, а на низком уровне осталось 2 учащихся (8%) ЭК. Как видно в приложении 8.1, 12 учащихся (60%) ЭК, в методиках «Горошина» и «Письмо» показали высокий уровень умений делиться своими чувствами и интересами и умений проявлять эмпатию, чуткость, отзывчивость, сопереживание. На констатирующем этапе у 15 учащихся (60%) ЭК эти 2 ЭКУ были на низком уровне.

В контрольной группе на высоком уровне эмоционально-коммуникативные умения проявились у 6 учащихся (24%) КГ, на низком уровне – у 6 учащихся (24%). Проведенная на контрольном этапе повторная диагностика уровня развития коммуникативных умений младших школьников показала, что в экспериментальной группе результаты выше, чем в контрольной группе.

Таким образом, реализация комплекса игр для развития коммуникативных умений младших школьников способствовала тому, что у детей улучшились отношения, они стали доброжелательнее и внимательнее друг к другу, научились проявлять чуткость и отзывчивость, стали менее категоричными в суждениях. Младшие школьники чаще вступали в диалог с одноклассниками не только по поводу учебной деятельности, но и для межличностного общения.

Литература:

1. Истратова, О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 349 с.
2. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Моск. пед. ун-т. – Москва, 1992. – 17 с.

3. Максимова, А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх / А.А. Максимова // Начальная школа. – 2005. – №1. – С. 30-34.
4. Смирнова, Е.О. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника / Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 62-71.
5. Хузеева, Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста / Г.Р. Хузеева. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 64 с.
6. Цукерман, Г.А. Игра и учебная деятельность: пограничные конфликты / Г.А. Цукерман, О.Л. Обухова, Н.А. Шибанова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Том 11. – №4. – С. 22-35.

Педагогика

УДК 378.12 (378.046.4)

кандидат педагогических наук Гвильдис Татьяна Юрьевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования

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

АНДРАГОГИКА КАК ПРОФЕССИЯ

Аннотация. Профессия андрагога многогранна, он наблюдает и помогает, подсказывает и обучает, тренирует и инструктирует, защищает и покровительствует, несет знания и умения, показывает эталоны и прививает навыки. Поэтому и задача андрагога сводится к четкой передаче необходимого объема содержания, установлению обратной связи, оценке и коррекции промежуточных и конечного результатов.

Ключевые слова: андрагог, андрагогическая подготовка, дополнительное профессиональное образование, компетентность, профессиональная деятельность.

Annotation. The profession of andragog is multifaceted, he observes and helps, prompts and teaches, trains and instructs, protects and patronizes, carries knowledge and skills, shows standards and instills skills. Therefore, the task of andragog is to clearly convey the necessary amount of content, establish feedback, evaluate and correct intermediate and final results.

Key words: andragogue, andragogical training, additional professional education, competence, professional activity.

Введение. Современное российское образование, переживает непростое время, когда новые вызовы, такие как процессы культурно-образовательной, социально-экономической глобализации, техногенного развития, изменений в состоянии планетарной экологии, урбанизации, стали реальностью и оказывают все усиливающееся влияние на человека, социум и человеческую цивилизацию в целом.

Российское образование взрослых – это процесс взаимодействия основного и дополнительного образования в зависимости от конкретных исторических условий и образовательных потребностей, поэтому особенности и роль основного и дополнительного образования взрослых в разное время менялись. Главным специалистом в работе со взрослыми считается преподаватель-андрагог.

Задача андрагога – помочь обучающемуся в освоении нового комплекса информации, формировании необходимых компетенций посредством наиболее эффективных в сложившихся условиях технологий обучения взрослого.

Изложение основного материала статьи. В 1994 г. приказом Государственного комитета РФ по высшему образованию была утверждена специальность 03.14.00 – Андрагогика, а в 1995 г. был разработан государственный стандарт высшего профессионального образования по данной специальности. Сегодня существуют только курсы переподготовки и повышения квалификации по данному направлению.

С.И. Змеев, д.п.н., профессор, заведующий лабораторией по изучению проблем организации высшего и послевузовского образования, опубликовал учебное пособие, соответствующее требованиям образовательного стандарта высшего профессионального образования по данной специальности, для обучающихся в системе образования взрослых.

Через шесть лет специальность «Андрогогика» была выведена из перечня направлений подготовки высшего образования [2], следовательно получить профессиональную подготовку андрагога не представляется возможным.

Важность разработки программ андрагогической подготовки подтверждена Концепцией развития образования взрослых в государствах – участниках Содружества Независимых Государств, утвержденной Решением Совета глав правительств СНГ в мае 2006 г. [4, С. 34].

Андрогогическая подготовка – целенаправленный, поэтапный, моделируемый, системный процесс обучения, опирающийся на андрагогические принципы и андрагогические технологии, целью которого является создание определенных условий для реализации потребностей конкретных групп специалистов, а результатом – наличие готовности к андрагогической деятельности [5].

Андрогог – специалист в области обучения, управления, консультирования, социальной, реабилитационной, коррекционной работы в среде взрослых людей [3, С. 114]. При этом в процессе непрерывного повышения квалификации в полном объеме обеспечивается взаимодействие преподавателя со слушателями, закрепляются следующие ролевые функции андрагога: консультант, супервизор, модератор, фасилитатор.

По мнению С.И. Змеева, «необходимо создание Государственного стандарта по специальности – Андрагогика, дальнейшее совершенствование предложенных автором Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки для получения дополнительной квалификации – Андрогог» [1, С. 224-234], используя компетентностный подход: «Специалист – андрагог, прежде всего преподаватель, для успешного выполнения своих функций должен обладать высоким уровнем компетентности по дисциплинам общенаучной, общекультурной и профессиональной подготовки, включая блоки медико-биологических и психолого-педагогических дисциплин» [1].

Продуктивность работы андрагога зависит от уровня овладения профессиональной компетентностью, современным педагогическим мышлением и профессиональными позициями. Особое внимание следует уделять стилю обучения, так как обучающимися учреждений дополнительного профессионального образования становятся дипломированные специалисты, со своим мировоззрением, определенным объемом знаний, компетентностей. Субъект-субъектные отношения в обучении способствуют продуктивной организации совместной диагностической, проектной, исполнительской и рефлексивной, эффективному усвоению учебного материала, овладению новыми компетенциями.

В качестве примера приведем характеристики консультационной деятельности в сфере образования. Важнейшим стратегическим направлением в создании открытого образовательного пространства является развитие субъектных начал в профессиональной деятельности работников образования. Для решения этой задачи на разных уровнях используются различные управленческие механизмы. Одним из эффективных механизмов профессионального развития работников

образования, на наш взгляд, является продуманная, систематическая консультационная поддержка образовательных инициатив в форме образовательных проектов.

Консультирование – это такая форма дополнительного профессионального образования, которая более всего ориентирована на партнерские отношения обучающегося и педагога, на диалоговые формы образовательной деятельности, на проникновение в глубинные мотивы обращения человека к образованию. Именно поэтому консультирование в наиболее адекватной форме соответствует запросам рынка образовательных услуг с его ориентацией на рекомендательный характер обучения, на избирательность и индивидуальность потребностей в образовании, на перспективу многократного переобучения.

Консультант выступает не в традиционной роли управленца, жестко задающего направления профессионального развития работника образования, а в роли диагноста и тьютора, который совместно с консультируемым актуализирует образовательные потребности последнего, подыскивает направление и формы повышения его квалификации. Функция консультанта – организация пространства повышения квалификации для каждого конкретного работника образования. В этом состоит гуманитарный характер его деятельности в качестве управленца в образовательном процессе.

Управленческие функции исходят из совмещения задач развития инновационного процесса в стране, регионе и индивидуальных потребностей консультируемого педагога, выраженных в его образовательных инициативах. Именно из этих двух источников формируется заказ на образовательные услуги, которые призван удовлетворить консультант образовательных проектов.

Исходя из обозначенной связи между деятельностью консультанта и развитием открытого образовательного пространства можно выделить основные критерии эффективности консалтинговых услуг: рост числа обращений (в том числе повторных) за консультациями; расширение категорий авторов образовательных инициатив, обращающихся за консультациями (учителя, управленцы, общественность и т.д.); увеличение числа образовательных проектов, сформировавшихся при поддержке консультантов; количество федеральных программ, в которых консультанты помогли разместить образовательные инициативы педагогов; оперативность реагирования консультантов на изменения конъюнктуры в сфере консультирования инновационной деятельности; востребованность платных услуг, оказываемых в сфере консультирования образовательных инициатив.

В системе дополнительного профессионального образования необходимы специалисты, умело содействующие профессиональному развитию и постоянному личностному росту педагога; использующие современные психолого-педагогические технологии и индивидуализированные модели в своей преподавательской, методической работе; помогающие работникам системы образования решать возникающие проблемы; способные объективно оценивать свою работу с целью дальнейшего продвижения вперед, то есть воплощающие в себе качества коуч-профессионала. Осуществление элементов коучинга, профессиональной помощи педагогу в определении направлений и достижении профессионального и личного роста, способствует достижению качества курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

В условиях дополнительного профессионального образования использование специалистами в своей деятельности приемов и стиля работы коуч-консультантов, умеющих строить «субъект-субъектные» отношения, раскрывать потенциальные возможности человека, находить вместе с ним лучшие способы реализации профессиональной деятельности, позволит достичь эффективности реализации дополнительных профессиональных программ.

Преподаватели профессионального образования работают в логике технологии сопровождения. Тьюторство – это технология сопровождения образовательных программ профессионального развития.

Очень важный ресурс в системе повышения квалификации – тьюторское сопровождение управленца.

В системе профессионального образования появились специалисты с новой квалификацией: тьюторы курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки как в очном, так и в дистанционном обучении с применением дистанционных технологий.

На каждом этапе образовательного процесса в дополнительном профессиональном образовании организуются особые подпроцессы [6].

К трудовым функциям преподавателя дополнительного профессионального образования, работающего в режиме электронного обучения с применением дистанционных технологий, существуют особые квалификационные требования.

Коммуникативная деятельность педагога-андрагага включает такие свойства, как: полифункциональность, полисубъектность, полиобъектность, полиобъектность, многоуровневость.

Коммуникативная деятельность как социальное явление обладает таким свойством, как конвенциональность, т.е. обусловленность определенной договоренностью между людьми о правилах, по которым она строится. В сфере образования это свойство может вызывать как позитивные, так и негативные следствия. И это явно проявляется в российских и международных исследованиях по выявлению факторов, влияющих на межкультурную коммуникацию как во взрослой билингвальной среде, так и в среде детей и подростков в условиях многоязычия, а также на выбор стратегий создания мультикультурного общения.

С целью достижения высокого качества подготовки конкурентоспособных специалистов, в том числе посредством разработки и внедрения андрагогической компоненты профессионального стандарта «Педагог высшего и дополнительного профессионального образования», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», СПб АППО проведены следующие мероприятия:

1. Информационно-аналитический блок: введение в проблематику; изучение основ теории, истории и технологии обучения взрослых; ознакомление с международной и российской практикой по образованию взрослых; определение актуальной кадровой ситуации на внутри академическом уровне по данному направлению (по методике кадрового аудита).

2. Экспертный блок: создание экспертных/рабочих групп из числа экспертов образовательных организаций, работодателей, служб предприятий, организаций регионального сектора экономики, руководителей подразделений, опытных и квалифицированных специалистов, специалистов служб по персоналу, в задачи которых входят:

2.1. Обсуждение с выделением региональных и корпоративных особенностей обобщенных трудовых функций, отдельных трудовых функций, необходимых умений, знаний работника по преподаванию по программам аспирантуры, ординатуры, ассистентуры – стажировки для лиц, имеющих или получающих соответствующую квалификацию; преподаванию по программам высшего образования.

2.2. Описание специфичного для региона перечня знаний, умений и ключевых компетенций, необходимых для преподавания по повышению квалификации в ДПО.

2.3. Участие в дискуссиях по формированию рамок квалификаций по преподаванию дополнительных профессиональных программ.

3. Образовательный блок: разработка корпоративных квалификационных требований к трудовой деятельности и компетенциям преподавателя высшей школы с андрагогическим образованием; разработка и реализация дополнительной

профессиональной программы по профессиональной переподготовке на основе корпоративного профессионального стандарта; разработка квалификационных уровней для преподавателей высшей школы с андрагогическим образованием; разработка и апробация системы оценки компетенций андрагогов различных квалификационных уровней на основе корпоративного профессионального стандарта; разработка и апробация механизмов сетевого взаимодействия образовательных организаций, отраслевых союзов и ассоциаций и органов управления образованием.

4. Организационный блок мероприятий по разработке и внедрению андрагогической компоненты профессиональные стандарты работников образования. Предполагал постановку следующего вопроса: что необходимо для внедрения профессионального стандарта андрагога на региональном и федеральном уровнях? Со стороны федеральных, региональных органов управления образованием востребовано оказание информационной, правовой, методической и иной поддержки тем образовательным организациям, которые готовы в качестве пилотных проектов руководствоваться в своей деятельности разработанной андрагогической компонентой профессионального стандарта «Педагог высшего и дополнительного профессионального образования», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»; оказание аналогичной поддержки тем образовательным организациям ДПО, которые в связи с внедрением андрагогической компоненты готовы внедрять индивидуальные образовательные траектории, современные цифровые технологии в программы повышения квалификации и переподготовки.

В настоящее время обозначены пять перспективных направлений научных исследований в области образования взрослых [2]:

1. Учение взрослых (развитие личности и выбор жизненной стратегии, обучение в ситуациях коммуникации и изменений, в социальном окружении и в рамках общественной проблематики, в виртуальной среде).

2. Структура знания и потребность в развитии компетентности (структура знания, развитие компетентностей, определение потребностей, перспективные темы и программы и образования взрослых).

3. Профессиональная деятельность (преподавание, обращение с современными технологиями и производство медиапродукции, планирование обучения и консультирование, менеджмент образования, переподготовка и повышение квалификации андрагогического персонала).

4. Институционализация (образование как сфера услуг, организация и менеджмент, обучающая организация, сотрудничество, конкуренция и динамика противодействия).

5. Система и политика (взаимоотношение между образованием взрослых и обществом, рынок и социум, формы политики и консультирование, обеспечение финансирования, доступ к образованию и право на продолженное образование, региональная кооперация, информация и поддержка, сегментирование общего и профессионального продолженного образования, соотношение первого и продолженного образования).

Выводы. Обучение взрослых – одна из актуальных задач образования в ближайшем будущем. Для решения данной задачи необходима государственная поддержка обучающихся программ для подготовки андрагогов в соответствии с современными стандартами, создание национальных ассоциаций и профессиональных сообществ андрагогов, осуществляющих разработку методического сопровождения преподавателей взрослых, а также присвоение квалификации андрагога.

Литература:

1. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – Москва: ПЕР СЭ, 2007. – 271 с.

2. Змеев, С.И. Перспективы и проблемы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов-андрагогов в России / С.И. Змеев // Современные тенденции развития образования взрослых: матер. III Всероссийской науч.-практ. конф. Красноярск, 16-17 июня 2008 г. – Красноярск, 2008. – С. 91-95.

3. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И. Змеев. – Москва: Академия, 2001. – 128 с.

4. Концепция развития образования взрослых в государствах – участниках Содружества Независимых Государств // Новые знания: журнал по проблемам образования взрослых. – 2007. – №1. – С. 33-39.

5. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике / А.И. Кукуев. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с.

6. Практическая андрагогика. Кн. 5. Открытое образование взрослых: моногр. / А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова и др.; под ред. А.Е. Марона. – Санкт-Петербург: УРАО ИОВ, 2012. – 400 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Глухова Маргарита Евгеньевна

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

магистрант Лукьянов Данил Александрович

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

магистрант Еженцев Вадим Сергеевич

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ВЛИЯНИЕ ПРЕДСТАРТОВОГО СОСТОЯНИЯ НА РЕЗУЛЬТАТ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлен теоретический и практический аспект влияния предстартового состояния на результат публичных выступлений студентов. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики предстартового состояния и публичных выступлений студентов. Изучается психическое состояние, возникающее перед выступлением, представляющее собой интенсивное переживание специфического отношения студента к вероятному исходу деятельности в данный момент. Исследование затрагивает психолого-педагогический аспект проявления эмоциональной неустойчивости в процессе публичного выступления, с учетом физиологических изменений организма. Результаты педагогических исследований показали, что формирование последовательного цикла действий, отталкиваясь от интенсивности проявления волнения, позволит подготовить человека как к внутренним, так и внешним проявлениям предстартового состояния. Для более детальной проработки поведенческих навыков в условиях стрессовой ситуации публичного выступления авторами была применена технология БОС (биологически обратная связь). Для доказательства эффективности применения технологии биологически обратной связи в условиях борьбы с предстартовым состоянием был проведен эксперимент. В эксперименте участвовали две группы по десять человек: экспериментальная и контрольная. Основной задачей данного эксперимента было формирование устойчивого эмоционального состояния, позволяющего преодолевать основные симптомы предстартового мандража. В

процессе тренировочных занятий на тренажерах БОС, для испытуемых создавалась искусственная ситуация переживания под воздействием электромагнитной стимуляции отделов головного мозга, отвечающих за эмоциональное возбуждение. В результате, на протяжении всех двадцати сеансов участники эксперимента стремились сформировать эффективную модель преодоления предстартового состояния, а также возможность борьбы с волнением в процессе самого выступления. Конечной целью каждого испытуемого в период терапии было подавление стрессового состояния еще на момент формирования предстартового состояния во время сеанса. Контрольным испытанием обеих групп была защита курсовых работ в период весенней сессии. По окончании защиты и всей сессии, нами был проведен опрос с целью рефлексии исследования. Авторская позиция заключается в том, что существует перспектива применения данного метода не только в формировании устойчивых навыков борьбы со стрессом.

Ключевые слова: предстартовое состояние, публичные выступления, апатия, тревожность, резистентность, истощение, готовность.

Annotation. The article presents the theoretical and practical aspect of the influence of the pre-start state on the result of public speeches of students. Literary sources are analyzed, on the basis of which the main characteristics of the pre-start state and public speeches of students are revealed. The mental state arising before the performance is studied, which is an intense experience of the student's specific attitude to the probable outcome of the activity at the moment. The study touches upon the psychological and pedagogical aspect of the manifestation of emotional instability in the process of public speaking, taking into account the physiological changes of the body. The results of pedagogical research have shown that the formation of a consistent cycle of actions, based on the intensity of the manifestation of excitement, will prepare a person for both internal and external manifestations of the pre-start state. For a more detailed study of behavioral skills in a stressful situation of public speaking, the authors used the technology of biofeedback (biofeedback). To prove the effectiveness of the use of biofeedback technology in the fight against the pre-start state, an experiment was conducted. Two groups of ten people participated in the experiment: experimental and control. The main objective of this experiment was the formation of a stable emotional state that allows overcoming the main symptoms of pre-start jitters. During the training sessions on the BOS simulators, an artificial experience situation was created for the subjects under the influence of electromagnetic stimulation of the brain regions responsible for emotional arousal. As a result, during all twenty sessions, the participants of the experiment sought to form an effective model for overcoming the pre-start state, as well as the ability to deal with excitement during the performance itself. The ultimate goal of each subject during the therapy period was to suppress the stress state even at the time of the formation of the pre-start state during the session. The control test of both groups was the defense of term papers during the spring session. At the end of the defense and the entire session, we conducted a survey to reflect on the study. The author's position is that there is a prospect of using this method not only in the formation of sustainable stress management skills.

Key words: pre-start state, public speaking, apathy, anxiety, resistance, exhaustion, readiness.

Введение. В процессе обучения студент многократно сталкивается с публичными выступлениями. Активная научная деятельность требует участия в учебных конференциях, соревновательная практика спортсменов является обширной зоной возникновения стрессовых ситуаций, творческие успехи молодых людей также не исключают факта публичных выступлений перед большой аудиторией.

Многолетний опыт работы в сфере педагогики, психологии, физиологии и медицины позволяет утверждать, что успех публичного выступления во многом зависит от предстартового состояния, выступающего [8]. Так называемая «боязнь сцены» – одна из самых распространенных фобий. Ряд психологических исследований показал, что подобный страх публичных выступлений занимает второе место среди всех известных страхов, однако ряд ученых заявляют, что данная форма страха встречается у 95% населения земли [1].

Психическое состояние, возникающее перед выступлением, представляет собой интенсивное переживание специфического отношения студента к вероятному исходу деятельности в данный момент. Высокая умственная и физическая нагрузка почти всегда приводит к стрессу, который рассматривается как глобальное психофизиологическое состояние, обусловленное широкой мобилизацией функциональных резервов на преодоление экстремальных воздействий, с неспецифическими вегетативно-эмоциональными изменениями. Эти явления были впервые описаны канадским физиологом Г. Селье [6].

Учитывая насыщенность образовательной среды, разумно предположить, что студент любого учебного заведения практически каждый день сталкивается с вероятностью участия в публичных выступлениях.

Сам факт переживания перед выступлением, либо участие в соревновательной деятельности, формируется не только из психологической готовности объекта, или методически верно выстроенного процесса выступления. Предстартовое волнение проявляется в разной степени и имеет ряд симптомов, которые возникают как в совокупности, так и по отдельности.

Предшествующий статус может быть задолго до выхода на само выступление, но он неизбежно наступает. Физиологические изменения в этом случае очень велики по сравнению с предстоящей работой. Руки задрожали; бывало, что трясло все тело. Возникновение лихорадки из-за сильного волнения может привести к нарушению координации движений, неправильным действиям, неудачным выступлениям.

Готовность – идеальное стартовое состояние. Физиологические изменения положительно сказываются на интенсивности труда, а психологически это проявляется в уверенных ожиданиях, победы с усилием [3].

Возникновение апатии – заторможенности, возникающей после повышенной возбудимости. Это противоположность лихорадке, которая характеризуется неуверенностью студента в своих силах и победе, желанием не начинать [7]. Все эти состояния могут изменить функциональные системы студента, такие как дыхательные, сердечно-сосудистые, или эндокринные железы.

Изложения основного материала статьи. Наше исследование затрагивает психолого-педагогический аспект проявления эмоциональной неустойчивости в процессе публичного выступления, с учетом физиологических изменений организма. Формирование последовательного цикла действий, отталкиваясь от интенсивности проявления волнения, позволит подготовить человека как к внутренним, так и внешним проявлениям предстартового состояния.

В ситуации адаптации организма к проявлению переживаний на фоне испытанного стресса, выделяют стадии [2]:

1. Тревожность – первичное избыточное ответное возбуждение на стрессоры, сопровождающееся настороженностью и тревожностью;

2. Резистентность – реакция организма, направленная на адаптацию к стрессорам;

3. Истощение – фаза диссонанса в деятельности систем организма, приводящая к нарушению функционирования отдельно взятой системы.

Существуют физиологические симптомы проявления предстартового состояния [4]:

- повышенная потливость;

- увеличение ЧСС (частота сердечных сокращений);
- тремор (дрожь) губ, рук, ног;
- увеличенный кислородный запрос;
- ухудшение работы голосовых связок;
- тошнота;
- нарушение пространственной ориентации.

Для более детальной проработки поведенческих навыков в условиях стрессовой ситуации публичного выступления нами была применена технология БОС (биологически обратная связь) [5].

Данная терапия биологической обратной связи является разновидностью поведенческой терапии. Вы учитесь не реагировать на определенные условия, даже если это естественная реакция, но, при этом неприемлемо для вас в конкретной ситуации. Современные технические средства позволяют в режиме реального времени получать информацию о функционировании практически любой системы организма человека: сердечно-сосудистой, двигательной, центральной и вегетативной нервной систем.

Для доказательства эффективности применения технологии биологически обратной связи в условиях борьбы с предстартовым состоянием нами был проведен эксперимент. В эксперименте участвовали две группы по десять человек: экспериментальная и контрольная.

Эксперимент заключался в следующем: две группы студентов – контрольная и экспериментальная, за три месяца до защиты курсовых работ, вводились в условия подготовки к выступлению. Однако, экспериментальная группа студентов проходила подготовку по контролю психо-эмоционального состояния на тренажерах БОС, контрольная группа готовилась без дополнительных методических изменений. Обе группы были ознакомлены с основными психологическими и физиологическими методиками борьбы со стрессом.

Основной задачей данного эксперимента было формирование устойчивого эмоционального состояния, позволяющего преодолеть основные симптомы предстартового мандража, проще говоря – выработать состояние готовности.

Готовность – психологическое состояние, проявляющееся в мобилизации эмоциональной, функциональной и мыслительной деятельности студента в критической ситуации [9]. Наивысшая степень готовности определяется скоростью преодоления стадий предстартового состояния, а также сокращением форм проявления физиологических и эмоциональных нестабильностей. Чем раньше наступает готовность в процессе преодоления всех этапов волнения, тем выше вероятность успеха студента на выступлении.

В процессе тренировочных занятий на тренажерах БОС, для испытуемых создавалась искусственная ситуация переживания под воздействием электромагнитной стимуляции отделов головного мозга, отвечающих за эмоциональное возбуждение. В процессе сеанса повышался сердечный ритм, частота дыхания, сокращалась концентрация внимания, временно снижалась речевая активность из-за фактора волнения. То есть, проявлялись физиологические симптомы предстартового состояния. Задача испытуемого состояла в контроле собственного эмоционального возбуждения, за счет использования ряда подобранных психологических и физиологических методик: дыхательные техники, аутогенные тренировки, нервно-мышечная релаксация, визуализация, массаж и самомассаж.

Разнообразие применяемых методик позволило подобрать для каждого испытуемого наиболее эффективный метод преодоления переживания. А в процессе протекания эксперимента у студентов была возможность апробировать каждую из предложенных методик. В результате, на протяжении всех двадцати сеансов участники эксперимента стремились сформировать эффективную модель преодоления предстартового состояния, а также возможность борьбы с волнением в процессе самого выступления.

Конечной целью каждого испытуемого в период терапии было подавление стрессового состояния еще на момент формирования предстартового состояния во время сеанса. Участники эксперимента определяли для себя наиболее эффективные методики борьбы с волнением и формировали навыки эффективного применения данных способов.

Контрольным испытанием обеих групп была защита курсовых работ в период весенней сессии. В режиме реальной стрессовой ситуации участники экспериментальной группы должны были продемонстрировать навыки борьбы с переживаниями, наработанные в ходе эксперимента.

По окончании защиты и всей сессии, нами был проведен опрос с целью рефлексии исследования. Данный опрос состоял из следующих пяти вопросов:

1. Ощутили ли вы сходство смоделированных и реальных переживаний?
2. Возникло ли вообще предстартовое состояние в процессе выступления?
3. Проявлялись ли симптомы стресса после применения методики?
4. Помог ли вам эксперимент побороть страх публичного выступления?
5. Пользуетесь ли вы приобретенными навыками преодоления волнения в других ситуациях?

Для более наглядного представления итогов рефлексии была составлена таблица результатов опроса с процентным соотношением (см. таблицу 1).

Таблица 1

Итоговая таблица результатов опроса с процентным соотношением рефлексии студентов

№	«Да»	«Скорее да, чем нет»	«Скорее нет, чем да»	«Нет»	«Затрудняюсь ответить»
1	70%	20%	0%	0%	10%
2	30%	20%	10%	40%	0%
3	0%	10%	30%	60%	0%
4	80%	10%	10%	0%	0%
5	90%	0%	10%	0%	0%

Исходя из результатов эксперимента и итогов опроса, нами был сделан вывод, что использование технологии биологически обратной связи с целью формирования навыков борьбы с предстартовым состоянием доказало свою эффективность на практике. Более того, участниками эксперимента отмечалась эффективность терапии не только в формировании навыков борьбы с предстартовым состоянием, но и с преодолением чувства страха в целом.

Стоит отметить ряд преимуществ данной методики:

- неинвазивность;
- отсутствие побочных эффектов;

- высокая эффективность;
- возможность сочетания с другими методами;
- отсутствие внешнего воздействия;
- непосредственная вовлеченность испытуемого в процесс.

Выводы. Таким образом, существует перспектива применения данного метода не только в формировании устойчивых навыков борьбы со стрессом. Сфера применения технологии биологически обратной связи, в сочетании с традиционными психо-физиологическими методиками регуляции систем организма довольно обширна и имеет актуальность исследования на сегодняшний день.

Литература:

1. Грабиненко, Е.В. Практический аспект использования технологии оценки урона развития профессиональной компетентности бакалавров в процессе учебной деятельности / Е.В. Грабиненко, П.Г. Воронцов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 258-262.
2. Князев, С.А. Подготовка студентов к общественно-политической деятельности на уровне современных требований / С.А. Князев, А.В. Корнаушенко, Д.А. Вебер // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 131-135.
3. Медведева, Ж.В. Некоторые проблемы дистанционного образования в области гуманитарных наук / Ж.В. Медведева, Н.Д. Дорохова, Д.А. Вебер // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 63-66.
4. Платонов, В.Н. Воспитание межэтнической толерантности / В.Н. Платонов, Н.А. Платонова // Физическая культура в школе. – 2010. – № 2. – С. 49-53.
5. Платонова, Н.А. Диагностика воспитанности межэтнической толерантности учащихся и студентов / Н.А. Платонова, В.Н. Платонов // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7-2 (19). – С. 195-198
6. Попова, Н.В. Культурологический подход как основа совершенствования образовательной среды высших учебных заведений / Н.В. Попова, Н.А. Шевцов, Ю.А. Князева, С.А. Князев // В сборнике: Актуальные вопросы физической культуры и спорта. материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Ю.Т. Ревякина. – Томск. – 2022. – С. 112-114.
7. Попова, Н.В. Практический опыт использования инновационных педагогических технологий в образовательном процессе Барнаульского юридического института / Н.В. Попова, В.В. Желонкин, А.Г. Завгородний // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 3 (166). – С. 457-459.
8. Суворов, В.В. Положение и преподавание дисциплин медицинского профиля в свете реформируемой системы подготовки будущих педагогов / В.В. Суворов Л.И. Цибирова, Е.Е. Мирошниченко, Е.В. Грабиненко // В сборнике: Психодидактика высшего и среднего образования. материалы Девятой Международной научно-практической конференции. – 2012. – С. 314-315.
9. Супрунов, С.И. Индивидуальный подход в обучении посредством педагогики неформального общения / С.И. Супрунов // Биологический вестник Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого. – 2015. – Т. 5. – № 1а (14). – С. 141-143.

Педагогика

УДК 372. 881. 111.1

кандидат педагогических наук, доцент Григорьева Елена Валерьевна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань);
кандидат социологических наук, доцент Исмаилова Лилия Ренатовна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Солодкова Ирина Михайловна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань)

ПОТЕНЦИАЛ «ОБУЧАЮЩЕЙ ЦЕННОСТИ» TED TALKS: ПРЕПОДАВАНИЕ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. TED.com используется в преподавании EFL (English as a Foreign Language) для повышения уровня владения английским языком, расширения аутентичного словарного запаса и развития навыков владения несколькими иностранными языками. Для студентов Института управления, экономики и финансов Казанского федерального университета, изучающих бизнес по специальности и английский язык для профессионального общения как часть университетской учебной программы, беседы TED обеспечивают современный деловой контекст, который направлен на повышение уровня владения английским языком, развитие профессиональных компетенций учащихся и расширение их кругозора путем ознакомления с деловой практикой со всего мира. Используя аутентичные модели эффективного общения, студенты развивают беглость речи для достижения академического и личного успеха. Данная статья вносит вклад в заполнение пробела в литературе, касающегося того, как можно использовать выступления TED для обучения деловому английскому языку студентов с предварительным опытом.

Ключевые слова: TED talks, деловой английский, аутентичное видео, учебные материалы, интегрированные навыки, рамочные материалы, аутентичные материалы, индивидуальные материалы.

Annotation. TED.com is used in EFL (English as a Foreign Language) teaching to improve English language proficiency, expand authentic vocabulary and develop multilingual skills. For students of the Institute of Management, Economics and Finance at Kazan Federal University studying business as a major and English for Professional Communication as part of their university curriculum, TED talks provide a modern business context that aims to improve their English language skills, develop their professional competences and broaden their horizons by exposing them to business practices from around the world. Employing authentic models of effective communication, students develop fluency to achieve academic and personal success. The article contributes to filling a gap in the literature about how TED talks can be used to teach business English to students with prior experience.

Key words: TED talks, business English, authentic video, teaching materials, integrated skills, framework materials, authentic materials, individual materials.

Введение. В условиях развития Интернета аудиовизуальные материалы доступны практически везде. Сегодня мы имеем доступ к огромному количеству аудиовизуальных ресурсов в Интернете, которые привносят внешний мир в класс, обеспечивают аутентичные контексты использования английского языка, знакомят учащихся с различными разновидностями и акцентами английского языка, а также дают дополнительную практику аудирования. Таким известным ресурсом является TED.com, который стал всемирным феноменом; TED.com – это платформа, где самые яркие умы – ученые, дизайнеры, исследователи, руководители компаний и изобретатели - распространяют свои идеи.

Благодаря тому, что *видео является мультисенсорным средством*, оно дает учащимся больше, чем просто понимание речи на слух; видео дает учащимся возможность *осмысленно участвовать в использовании целевого языка* [21, С. 15]. Хэнли, Херрон и Коул [14] предполагают, что многочисленные подсказки (цвета, формы, движения, голос) помогают изучающим язык понять конкретный дискурс, а также улучшить свои *интегрированные языковые навыки*. Применение видео в качестве образовательного ресурса в практике преподавания EFL способствует более глубокому изучению английского языка, *расширению аутентичного словарного запаса и развитию четырех интегрированных навыков* [16, С. 40]. Благодаря использованию выступлений TED *улучшаются навыки понимания речи на слух*. Авторы статьи Херрон и Сей [14] утверждают, что использование аутентичных видеоматериалов улучшает понимание речи на слух на всех уровнях обучения, не оказывая негативного влияния на грамматику, словарный запас и навыки устной речи.

По результатам исследования, проведенного Чанг [4, 5, 6] аутентичные видеоматериалы использовались в аудитории тайваньского колледжа EFL при условии *комбинированного подхода к предварительному обучению лексике и предварительному просмотру вопросов*, и подтвердили, что аутентичные видеоматериалы оказывают положительное влияние на обучение аудированию. В исследовании Асако [2] изучалось, как TED talks *влияют на навыки аудирования японских студентов колледжей*, и рассматривались *стратегии адаптации занятий для студентов с низким уровнем знаний*. Согласно анализу данных, у студентов улучшилось понимание речи на слух, повысился уровень мотивации и способность понимать различные английские акценты.

В исследовании Ким [15] изучался *эффект применения аутентичных видеоресурсов для улучшения понимания речи на слух* среди студентов корейских университетов. В ходе исследований было выявлено значительное улучшение понимания речи на слух в группах со средним и продвинутым уровнем владения языком после использования видеоматериалов.

Интервью TED также являются ценным материалом для *повышения навыков понимания прочитанного студентами*. Согласно последним исследованиям Хайкаленг, Наир и Кришнасами [13], Торабиан и Таджадини [22] влияние использования аутентичных видеоматериалов на понимание чтения на EFL среди студентов профессиональных и высших учебных заведений было значительно улучшено в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Результаты показали, что аутентичные видеоматериалы могут рассматриваться как эффективный инструмент обучения для улучшения понимания прочитанного на английском языке и как важный учебный ресурс.

Просмотр аутентичного видео помогает развить *навыки письма* (Хэнли и др.) [12]. Они сравнили влияние двух визуальных организаторов на понимание и запоминание письменного отрывка: (а) видео и (б) картинки + рассказ учителя. Полученные результаты показали, что *видео является более эффективным средством организации опережающего обучения*, чем картинки + рассказ учителя. По их мнению, эти результаты свидетельствуют о том, что *видео может улучшить понимание и обогатить обучение*. В других исследованиях были отмечены преимущества использования различных типов аутентичного видео (разоблачительного, наблюдательного, интерактивного и рефлексивного): для написания эссе [19]; для написания повествовательного текста с точки зрения содержания, организации, лексики, грамматики [9]; для ознакомления студентов университета с практикой связного и последовательного письма [10].

Дискуссии TED предоставляют изучающим язык *возможность улучшить свои навыки говорения*. В работе Абделькарима [2] подчеркивается, что аутентичные видеоматериалы дают достаточное представление об использовании языка, готовят студентов к практике говорения и помогают им повысить уровень достижений в говорении. В целом, проведенные исследования показали, что использование видео для улучшения разговорных способностей студентов является целесообразным. *Выступления TED, сопровождаемые субтитрами или транскриптами, могут помочь в изучении лексики*. Несмотря на то, что субтитры иногда считались отвлекающим фактором, что *«субтитры не являются отвлекающим фактором и источником лени, они могут иметь потенциальную ценность в процессе обучения, представляя учащимся ключ к огромному количеству аутентичного и понятного языкового материала»* [23]. По мнению Талавана [22], текст *в виде бимодальных субтитров (аудиозаписи на иностранном языке с субтитрами на иностранном языке) помогает учащимся следить за речью*. В целях эффективного использования субтитров преподаватель должен научить студентов использовать их в качестве вспомогательного средства для изучения новых слов, для лучшего понимания, для исправления орфографии или в любых других функциональных целях. Обзор исследований показывает, что использование аутентичных видеоматериалов значительно улучшает процесс изучения языка в целом.

Изложение основного материала статьи. Деловой английский – это широкий термин, который включает в себя английский язык, используемый профессионалами и студентами дневной формы обучения, готовящимися к деловой карьере.

Преподавание делового английского языка объединяет три направления:

- педагогические навыки, связанные с проведением учебных программ;
- знание английского языка и понимание роли общения в бизнес-среде;
- а также знакомство с ключевыми деловыми проблемами.

Деловой английский можно разделить:

- на английский для конкретных деловых целей (English for Specific Business Purposes (ESBP) для изучающих язык, которые уже работают в бизнесе;
- английский для общих деловых целей (English for General Business Purposes (EGBP) для изучающих язык с предварительным опытом из университетов, колледжей или школ торговли и коммерции, не имеющих опыта работы в мире бизнеса (Эллис и Джонсон, 1994).

В данной статье рассматривается контекст преподавания для второй группы - неродных студентов, изучающих язык с предварительным опытом.

Френдо [11] утверждает, что существует три типа материалов для преподавания и изучения делового английского языка:

- *рамочные материалы* – это «диаграммные представления, которые могут быть использованы для создания языка», например, рамки для описания 4Ps и SWOT-анализа;
- *аутентичные материалы* – это любой материал, взятый из реального мира и не созданный специально для целей обучения языку» [7]. Существуют различные источники аутентичных материалов, такие как газеты, журналы, специфические материалы компаний, видео на YouTube;

– *индивидуальные материалы* – относятся к материалам, которые разработаны или созданы для удовлетворения конкретных потребностей учеников.

Для неопытных студентов *сочетание индивидуальных материалов с аутентичными материалами является эффективным методом обучения*, который также направлен на создание аутентичного делового контекста в классе [18]. Преподаватели делового английского языка могут выбрать любые аутентичные материалы, например выступления TED, и адаптировать их к потребностям своих студентов и уровню владения языком, чтобы создать соответствующие учебные пособия. В своей работе Берк [3] выделил 20 потенциальных результатов использования аутентичных видеоматериалов, таких как фильмы, телепередачи, рекламные ролики и музыкальные клипы в классе, которые способствуют *«возбуждению или расслаблению студентов для выполнения учебных упражнений, задействованию воображения студентов, улучшению отношения к содержанию и обучению, установлению связи с другими студентами и преподавателем, улучшению запоминания содержания»*. Тем не менее, список Берка не исчерпывает ценности использования TED talks в классе EFL.

1. Погружение в аутентичный английский язык.

TED talks изначально не создавались как учебный материал, а значит, они служат *аутентичным коммуникативным целям в реальном мире*. Цикконе [7] подчеркивает, что *«аутентичное видео делает лингвистический материал понятнее, встраивая его в контекст дополнительных лингвокультурных подсказок, что гарантирует передачу смысла даже тогда, когда полное грамматическое и лексическое декодирование вряд ли будет достигнуто»*. Для целей преподавания языка выступления TED могут быть педагогически обоснованными: они полезны для монологической университетской среды, которая не способствует развитию владения иностранным языком за пределами аудитории. *«Видеоматериалы знакомят студентов с аутентичными материалами, с голосами, диалектами и речевыми оборотами, отличными от голоса преподавателя, и создают культурный контекст для изучаемого иностранного языка»* [5].

2. Индивидуализация обучения.

С точки зрения методики преподавания английского языка, использование делового английского с TED talks способствует *персонализации обучения, которая определяется как обучение, соответствующее потребностям, предпочтениям и интересам различных учащихся* [8], а также дает учащимся чувство сопричастности и значимости. Персонализированное обучение – это *работа преподавателей с учащимися, направленная на адаптацию обучения к индивидуальным потребностям и интересам учащихся* [10]. Студенты с низким уровнем владения английским языком могут проходить материал со своей скоростью, и есть возможность неоднократно возвращаться к изученному материалу, пока он не станет понятным, использовать субтитры и расшифровки TED talks, замедлять запись, выбирая собственный темп работы.

3. Создание модели для достижения результатов учащимися.

Аутентичное видео служит *моделью для конкретных языковых единиц или общим резервом*, из которого учащиеся могут выбирать [12]. Увидев модель на видео, учащиеся могут затем создать свою собственную версию оригинала. Как правило, учащиеся имеют доступ к видеорекамерам на своих телефонах; в результате может получиться настоящий видеофильм. Докладчики TED могут служить примером для студентов университетов в плане развития навыков презентации, поскольку они используют различные техники публичных выступлений, визуальную и вербальную поддержку, чтобы привлечь внимание аудитории.

4. Вдохновение и мотивация студентов.

Обучающиеся *хотят быть вовлеченными в контент и хотят узнать больше о том, что им интересно* [8]. Содержание обучения, адаптированное к учебным потребностям и конкретным интересам, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, что приводит к повышению уровня владения английским языком. TED talks, соответствующие интересам студентов, стимулируют использование языка и улучшают другие аспекты общения, предоставляя интересные и мотивирующие идеи.

5. Развитие независимости учащегося.

Стратегия обучения – это подход человека к изучению и использованию информации. Студенты используют стратегии обучения, чтобы помочь себе понять информацию и решить проблемы. *Обучение стратегиям обучения направлено на то, чтобы сделать учащихся более активными учениками, обучая их тому, как учиться и как использовать полученные знания для достижения успеха* [1]. Изучая английский язык с помощью TED talks, студенты приобретают *определенные стратегии обучения в зависимости от целей обучения (с акцентом на произношение, лексические, грамматические, письменные или разговорные навыки и т.д.)*. Обучение с помощью TED talks создает *возможности для более децентрализованного взаимодействия*. Роль преподавателя в этом процессе скорее *«гид сбоку, чем мудрец на сцене»* [17].

6. Расширение кругозора учащихся.

Применение TED talks направлено не только на повышение уровня владения английским языком, но и на *развитие профессиональных компетенций учащихся и расширение их кругозора за счет знакомства с идеями со всего мира*. *«Видео приносит внешний мир в практическое занятие»*. Например, Кнут Ханаес в своем выступлении *«Две причины неудач компаний и как их избежать»* [14] делится своими соображениями о том, как найти баланс между исследованием и использованием, и объясняет, как избежать двух основных ловушек стратегии. *Реальный жизненный контекст создает значимую учебную среду и предоставляет изучающим язык возможность воспринять новые идеи на иностранном языке*.

Выводы. Многие учебные пособия поставляются как часть пакета, включающего в себя исчерпывающие руководства и ресурсы для преподавателей, дополнительные материалы для студентов, материалы для самостоятельного изучения, аудио- и видео ресурсы, однако при использовании опубликованных учебников необходимо учитывать различные ограничения. Учебники могут быстро устаревать. Кроме того, у обучающихся могут быть очень специфические требования, зависящие от их культурных особенностей и условий обучения. Важными факторами для них могут быть оформление, структура, актуальность, регулярный контроль успеваемости, актуальное содержание и подлинность. Именно поэтому преподаватели-практики должны знать о других типах учебно-методических материалов для делового английского языка, таких как материалы, ориентированные на конкретную работу, материалы для самостоятельного изучения, справочная литература, видеоматериалы, игры для моделирования бизнеса и т.д. [18].

Видеоролики TED следует отбирать в соответствии с предложенными критериями (профессионально значимое содержание, языковая ценность, количество просмотров, дата), чтобы они соответствовали общим целям курса:

1. Следует определить тему курса и определить объем уроков.

2. Необходимо разработать план практического занятия и виды деятельности, соответствующие целям обучения, включая другие ресурсы.

3. Практическое занятие должен быть опробован, чтобы убедиться, что занятие хорошо разработано, и при необходимости адаптировано.

При этом существуют некоторые ограничения:

- учитывая сложность всей задачи и обширность коллекции Ted talk, необходимо потратить время на подготовку хорошо структурированных уроков;
- используя выступления TED, многое зависит от решительности, креативности и умения учителя планировать уроки (чтобы решить, как, где и когда их использовать);
- для использования бесед TED необходимы технические ресурсы, которые могут быть доступны не в каждом учебном контексте.

Тем не менее, TED.com – это важный ресурс для учителей, стремящихся обогатить свои уроки подлинным, актуальным содержанием. Дальнейшие исследования могли бы собрать количественные данные для изучения образовательной ценности преподавания делового английского языка с использованием TED talks на языковой результат студентов и оценить, в какой степени последовательное включение уроков на основе TED talks приводит к развитию навыков аудирования, чтения, письма и словарного запаса студентов университета.

Литература:

1. Нурмухамедов У. Лексический охват TED Talks: Последствия для обучения лексике / У. Нурмухамедов. – TESOL Journal, 8(4), 768-790.
2. Abdelkarim, R. The effectiveness of using authentic videos in developing students' speaking skill / R. Abdelkarim. – Language Education in Asia, 4(2), 2015. – 10-12 p.
3. Asako, T. TED Talks as an extensive listening resource for EAP students / T. Asako. – Language Education in Asia, 4(2), 2019. – 150-162 p.
4. Berk, R.A. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom / R.A. Berk. – International Journal of Technology in Teaching and Learning, 5(1). – 2019. – 1-21 p.
5. Chang, Y.J., & Huang, H.T. Exploring TED talks as a pedagogical resource for oral presentations: A corpus-based move analysis / Y.J. Chang, & H.T. Huang. – English Teaching & Learning, 39(4). – 2020. – 29-62 p.
6. Chung, J.M., & Huang, S.C. The effects of three aural advance organizers for video viewing in a foreign language classroom / J.M. Chung, & S.C. Huang. – System, 26(4). – 1998. – 553-565 p.
7. Chung, J.M. The effects of using two advance organizers with video texts for the teaching of listening in English / M.J. Chung. – Foreign Language Annals, 35(2). – 2002. – 231-241 p.
8. Ciccone, A. Teaching with authentic video: theory and practice / A. Ciccone. – In F.R. Eckman, D.D. Highland, P.W. – 2013. – 12-30 p.
9. Dudley-Evans, T., & John, M.J. Developments in English for specific purposes / T. Dudley-Evans, & M.J. John. – Cambridge, UK: Cambridge University Press. – 2002. – 65-60 p.
10. Eckman, F.R., Mileham, J., Weber, R. R., Highland, D., & Lee, P. W. Second language acquisition theory and pedagogy / F.R. Eckman, J. Mileham, R.R. Weber, D. Highland, & P.W. Lee. – New York, NY: Routledge. – 2013.
11. Elk, C.K. Beyond mere listening comprehension: Using TED Talks and metacognitive activities to encourage awareness of errors / C.K. Elk. – International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research, 3(2). – 2014. – 215-230 p.
12. Frendo, E. How to teach business English / E. Frendo. – London, UK: Pearson Education Limited. – 2002. – 30-45 p.
13. Hanley, J., Herron, C., & Cole, S. Using video as an advance organizer to a written passage in the FLES Classroom / J. Hanley, C. Herron, & S. Cole. – The Modern Language Journal, 79(1). – 1997. – 57-66 p.
14. Hayikaleng, N., Nair, S. M., & Krishnasamy, H. N. Using YOUTUBE to improve EFL reading comprehension among vocational students / N. Hayikaleng, S.M. Nair, & H.N. Krishnasamy. – Proceedings of the ICECRS, 1(1). – 1990. – 391-398.
15. Herron, C. & Seay, I. The effect of authentic aural texts on student listening comprehension in the foreign language classroom / C. Herron & I. Seay. – Foreign Language Annals, 24. – 2006. – 487-495 p.
16. Kim, H. Using authentic videos to improve EFL students' listening comprehension international / H. Kim. – Journal of Contents, 11(4). – 2016. – 15-24 p.
17. Mekheimer, M. The impact of using videos on whole language learning in EFL context / M. Mekheimer. – Arab World English Journal Volume, 2(2). – 2021. – 5-39 p.
18. Park, S.M., & Cha, K.W. Pre-service teachers' perspectives on a blended listening course using TED Talks / S.M. Park & K.W. Cha. – Multimedia-Assisted Language Learning, 16(2). – 2013. – 93-116 p.
19. Sampath, D., & Zalipour, A. Practical approaches to the teaching of business English / D. Sampath, & A. Zalipour. – In Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning, 2009. – 1-14 p.
20. Snow, Z. The cinematic essay: Argumentative writing and documentary film (Unpublished Master dissertation) / Z. Snow. – Clemson University, South Carolina.
21. Talaván, N. Using subtitles in a multimedia environment to enhance listening comprehension for foreign language students of English / N. Talaván. – Porta Linguarum, 6. – 2006. – 41-52 p.
22. Terantino, J.M. YouTube for foreign languages: You Have to See this Video. / J.M. Terantino. – Language Learning & Technology, 15(1). – 2011. – 10-16 p.
23. Torabian, A., & Tajadini, M. Fostering EFL learners' reading comprehension: Animation film technique / A. Torabian & M. Tajadini. – Advances in Language and Literary Studies, 8(2). – 2017. – 55-63 p.
24. Vanderplank, R. The value of teletext sub-titling in language learning / R. Vanderplank. – ELT Journal, 42. – 2002. – 272-281 p.

УДК 378.147

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогического образования, декан гуманитарного факультета Демченко Наталья Юрьевна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Никуленкова Ольга Евгеньевна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического образования Макаренко Инна Петровна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Исследуются ключевые черты психолого-педагогического сопровождения процесса профессионализации будущих педагогов профессионального обучения. При этом в первую очередь изучаются особенности развития современного общества, способствующие актуализации соответствующей проблематики. Далее даётся сущностная характеристика процесса профессионализации будущих педагогов соответствующего профиля. Затем внимание уделяется основным особенностям организации его психолого-педагогического сопровождения на современном этапе развития российской системы образования. Демонстрируются основные направления, в которых оно должно осуществляться, этапы психологического сопровождения профессионализации. Затем говорится об условиях, соблюдение которых позволит повысить эффективность такого сопровождения.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка педагогов профессионального образования, профессионализация, психологическое сопровождение профессионализации, преподаватель.

Annotation. The key features of the future vocational training teachers' professionalization psychological and pedagogical support process are investigated. First of all, the features of the modern society development that contribute to the relevant issues actualization are studied. Next, an essential characteristic of the future appropriate profile teachers' professionalization process is given. Then attention is paid to the main features of its psychological and pedagogical support organization at the present Russian education system development stage. The main directions in which it should be carried out, the stages of psychological support of professionalization are demonstrated. Then we will talk about the conditions, compliance with which will increase the effectiveness of such support.

Key words: higher education, professional training of teachers of vocational education, professionalization, psychological support of professionalization, teacher.

Введение. На протяжении трёх последних десятилетий существенные политические и экономические изменения фиксируются во всех сферах жизни общества. При этом процесс профессионализации исключением не является. Метаморфозы, происходящие в нём, связаны с реорганизацией норм многих видов деятельности, появлением новых профессий, изменениями в области взаимосвязей между профессиональным образованием и профессиональным трудом, формированием новых требований социума к профессионалам в различных сферах [5-8; 11; 17].

Под влиянием указанных выше факторов процесс профессионализации, в т.ч. профессионализации будущих педагогов, перестаёт быть жестко социально нормированным. В современных условиях он требует от личности значительной работы по постоянному самоопределению и построению себя как профессионала, отвечающего требованиям динамично меняющегося социума. Сказанное представляется особенно актуальным применительно к педагогам профессионального образования. От степени развития у них способности быть авторами собственных профессиональных траекторий во многом зависит развитие таких важных общественных институтов, как занятость и образование [5, С. 138-139].

Смена требований к профессионализации педагога профессионального образования, в свою очередь, связана с необходимостью проектирования профессиональной и образовательной среды. Её создание подразумевает адекватное современным требованиям концептуальное, теоретическое, технологическое и, конечно, психолого-педагогическое обеспечение соответствующего процесса [5, С. 142].

Таким образом, проблемы психолого-педагогического сопровождения процесса профессионализации будущих педагогов профессионального обучения, которому посвящена настоящая статья, являются весьма актуальными.

Изложение основного материала статьи. В современной педагогике термин «профессионализация» обычно трактуют как результат и процесс интеграции индивида в профессию, овладение им конкретным видом профессиональной деятельности, приобретение необходимых профессионально значимых качеств [4; 6; 9-10; 14].

Применительно к будущему педагогу профессионального обучения этот процесс включает:

- освоение ключевых норм и правил, характерных для работы современного педагога профессионального обучения;
- развитие основных профессионально важных качеств;
- осознание себя в качестве профессионала в соответствующей области;
- обобщение опыта продуктивной деятельности в соответствующей области за счет личного позитивного опыта;
- развитие личностных качеств в ходе овладения профессией [1-2; 12; 16].

Таким образом, профессионализация будущих специалистов соответствующего профиля подразумевает:

- привитие и углубление интереса будущих педагогов профессионального образования к их дальнейшей деятельности;
- формирование у обучающихся системы знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления непосредственных обязанностей;
- развитие личностных качеств будущих педагогов [13; 15-16; 18].

Целью и результатом их профессионализации является формирование профессионализма как особого свойства личности, связанного с систематическим эффективным и надёжным выполнением профессиональной деятельности в динамично меняющихся условиях современного общества [8, С. 189-190].

Профессиональное становление будущего педагога соответствующего профиля представляет собой динамический и непрерывный процесс проектирования его личности. Можно с определённой долей уверенности говорить о следующих основных стадиях профессионального становления педагога профессионального обучения в зависимости от изменения социальной ситуации и характера ведущей деятельности:

- выбор будущей сферы деятельности;
- профессиональная подготовка;
- профессиональная адаптация;

- профессионализация;
- профессиональное мастерство [8, С. 202].

Рассмотрев сущность процесса профессионализации будущих педагогов профессионального обучения, необходимо перейти к разговору о его психолого-педагогическом сопровождении. Последнее, по существу, представляет собой оказание помощи и поддержки на определенном этапе становления будущего педагога как личности и профессионала. Оно предполагает совместные действия сопровождаемого и сопровождающего, их взаимную активность и взаимодействие [2, С. 133].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение может рассматриваться в качестве особого вида межличностного взаимодействия, осуществляемого между лицом сопровождающим и лицом сопровождаемым. Цель его – активизация внутренних ресурсов развития личности последнего. Психолого-педагогическое сопровождение предполагает оказание помощи и поддержки развивающейся личности будущего педагога профессионального образования на определенном этапе его жизненного пути [15, С. 307].

Успешность данного процесса подразумевает создание педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие личности будущих педагогов, а в дальнейшем – более успешное выполнение ими своих функций [3, С. 210]. В свою очередь, реализация таких условий связана с систематическим принятием организационных, социально-психологических и психолого-педагогических мер, направленных на оптимизацию профессионального и личностного развития будущих специалистов.

Далее отметим, что принципиальную важность имеет недирективность психолого-педагогического сопровождения. Последняя подразумевает добровольность и полную свободу будущего педагога профессионального образования в смысле обращения за помощью [12; 15].

В ходе профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального образования психолого-педагогическое сопровождение их профессионализации осуществляется по следующим направлениям:

- диагностика уровня социальной адаптации будущих профессионалов к дальнейшей профессиональной деятельности;
- психолого-педагогическая профилактика возможных затруднений в ходе осуществления будущей педагогической деятельности;
- развитие творческих способностей [1-3; 6-8; 10-11];
- организация психолого-педагогических мероприятий, демонстрирующих уровень развития системы профессиональных и личностных компетенций;
- привлечение будущих педагогов профессионального образования к активному участию в научно-исследовательской работе [13; 17-18].

Реализация психолого-педагогического сопровождения процесса профессионализации будущих педагогов профессионального образования осуществляется в три этапа (Табл. 1).

Таблица 1

Этапы психолого-педагогического сопровождения процесса профессионализации будущих педагогов профессионального образования

№	Содержание
1	Адаптация будущих педагогов профессионального образования к новым для них условиям обучения.
2	Интенсификация развития профессиональных способностей будущих педагогов, их самостоятельности, ответственности за своё становление, оказание помощи в решении проблем взаимоотношений с другими участниками образовательных отношений [4; 6; 16].
3	Развитие профессиональной идентичности будущих педагогов, формирование их готовности к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

При определении конкретных методов и технологий, планируемых к использованию в ходе психолого-педагогического сопровождения процесса профессионализации будущих педагогов профессионального образования, необходимо учитывать некоторые основания профессионального развития в контексте реальной образовательной практики.

Первое основание – творческий подход к делу. Его важность с точки зрения профессионализации будущего педагога обосновывается тем, что ни одна академическая дисциплина не являются информационным хранилищем готовых решений конкретных задач профессиональной и иных видов деятельности [3-5; 9]. Соответственно, степень профессионализма современного педагога прямо пропорционально степени развития у него творческого отношения к делу. Профессионал непрерывно развивается в ходе осуществления деятельности на каждом этапе. При этом следующий этап не обязательно вытекает из предыдущего [1-2; 8-9; 12]. Он вполне может являться моментом зарождения чего-то нового: мысли, чувства, понимания, действия.

В свою очередь, необходимым условием для развития у будущих педагогов профессионального образования творческого отношения к профессиональной деятельности является полная вовлеченность в формы деятельности, осуществляемые в конкретный момент времени. Индивид, не умеющий заставить все свои силы действовать в направлении достижения цели осуществляемой деятельности, не может в полной мере проявлять творческое отношение к ней [7-8].

Второе основание профессионального развития будущего педагога, о котором следует упомянуть в связи с темой настоящей статьи, – единство между процессами профессионализации и социальной жизнью индивида. Деятельность профессионала, в т.ч. в области педагогики, всегда имеет личностный оттенок, в ней отражается и воплощается конкретный индивид [5, С. 204].

Таким образом, потребность в самореализации по ходу осуществления профессиональной деятельности представляет собой одно из базовых условий формирования у будущих педагогов интереса к профессиональной деятельности как главного свойства мотивации профессионала. Пробуждение потребности выражать себя в деле, а не просто обогащаться информацией в процессе профессиональной подготовки, открывает перед ним возможность занять принципиально иную позицию по отношению к:

- процессу своего профессионального развития;
- собственной социальной активности [4-5; 7].

Таким образом, учёт рассматриваемого основания в ходе эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса профессионализации будущих педагогов профессионального обучения позволяет превратить последних в субъектов как процесса обучения, так, в дальнейшем, – большинства форм социальной и профессиональной активности.

Третье основание профессионального развития – развитие ценностно-смысловой сферы будущих педагогов [10; 16-18]. Эта, последняя, представляет собой ту высшую организующую инстанцию, которая либо способствует процессу творчества педагога профессионального образования в ходе исполнения им своих обязанностей, либо мешает таковому, а, значит, препятствует эффективному формированию его профессиональных и личностных качеств [5, С. 207-208].

Выводы. Подводя итоги исследования, отметим, что в современных условиях профессионализация будущих педагогов перестает быть жестко социально нормированной.

Она требует от личности значительной работы по постоянному самоопределению и построению себя как профессионала, отвечающего требованиям динамично меняющегося социума.

Это особенно актуально применительно к педагогам профессионального образования. От степени развития у них способности быть авторами собственных профессиональных траекторий во многом зависит развитие таких важных общественных институтов, как занятость и образование.

В свою очередь, трансформация требований к профессионализации педагога профессионального образования связана с необходимостью проектирования профессиональной и образовательной среды. Последняя подразумевает адекватное современным требованиям концептуальное, теоретическое, технологическое и психолого-педагогическое обеспечение соответствующего процесса.

Профессионализация будущих специалистов соответствующего профиля включает: привитие и углубление интереса будущих педагогов профессионального образования к их дальнейшей деятельности; формирование у обучающихся системы знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления непосредственных обязанностей; развитие личностных качеств будущих педагогов.

Цель данного процесса – формирование профессионализма как особого свойства личности, связанного с систематическим эффективным и надёжным выполнением профессиональной деятельности в динамично меняющихся условиях современного общества.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионализации будущих педагогов может рассматриваться в качестве особого вида межличностного взаимодействия, осуществляемого между лицом сопровождающим и лицом сопровождаемым.

Цель такого сопровождения состоит в активизации внутренних ресурсов развития личности последнего. Психолого-педагогическое сопровождение предполагает оказание помощи и поддержки развивающейся личности будущего педагога профессионального образования на определенном этапе его жизненного пути.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионализации будущих педагогов профессионального образования осуществляется по следующим направлениям: диагностика уровня социальной адаптации будущих профессионалов к дальнейшей профессиональной деятельности; психолого-педагогическая профилактика возможных затруднений в ходе осуществления будущей педагогической деятельности; развитие творческих способностей; организация психолого-педагогических мероприятий, демонстрирующих уровень развития системы профессиональных и личностных компетенций; привлечение будущих педагогов профессионального образования к активному участию в научно-исследовательской работе.

При определении конкретных методов и технологий, планируемых к использованию в ходе психолого-педагогического сопровождения процесса профессионализации будущих педагогов профессионального образования, необходимо учитывать три основания профессионального развития в контексте реальной образовательной практики. Первое – творческий подход к делу. Второе – единство между процессами профессионализации и социальной жизнью индивида. Третье – развитие ценностно-смысловой сферы будущих педагогов.

Литература:

1. Белякова, Е.Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования / Е.Г. Белякова, И.Г. Захарова // Образование и наука. – 2020. – № 1. – С. 84-112.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – Москва: Генезис, 2000. – 298 с.
3. Борисова, Н.Ю. Педагогические условия развития личности студентов / Н.Ю. Борисова // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2018. – № 1(17). – С. 208-211.
4. Гвильдис, Т.Ю. Критерии личностно-профессионального развития современного педагога / Т.Ю. Гвильдис, А.В. Окерешко // Человек и образование. – 2017. – № 1(50). – С. 40-45.
5. Глуханюк, Н.С. Психология профессионализации педагога / Н.С. Глуханюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.
6. Демченко, Н.Ю. Развитие профессионализма педагога дошкольной образовательной организации / Н.Ю. Демченко, О.Е. Никуленкова, А.О. Наумова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 5(183). – С. 117-121.
7. Есекешова, М. Педагогика высшей школы. Учебное пособие / М. Есекешова, Ж. Сагалиева. – Москва: Фолиант, 2018. – 256 с.
8. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академический Проект, 2003. – 336 с.
9. Климов, Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – Москва: Культура и спорт, 1998. – 254 с.
10. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
11. Морунова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионализации и развития личности студентов / Л.В. Морунова // Научный электронный архив. – URL: <http://econf.rae.ru/article/4738> (дата обращения: 20.06.2022).
12. Наumenko, В.А. Развитие творческих способностей обучающихся в процессе получения высшего профессионального образования / В.А. Наumenko, И.Р. Пигалева, М.Г. Анисимова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – Т. 3-1(42). – С. 126-129.
13. Растегаева, Д.А. Основы реализации системы дуального обучения в профессиональной подготовке студентов организаций высшего образования / Д.А. Растегаева, Л.А. Филимонюк // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6(67). – С. 110-112.
14. Ромм, Т.А. Воспитание в современной реальности: перспективы и ограничения / Т.А. Ромм // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всероссийской научно-практической конференции (13-14 апреля 2017 г.). – Кострома: КГУ, 2017. – С. 8-11.
15. Савин, А.Д. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе / А.Д. Савин // Педагогика искусства. – 2015. – № 1. – С. 304-312.
16. Филимонюк, Л.А. Становление и развитие проектной культуры будущего педагога / Л.А. Филимонюк. – Ставрополь: Ставропольский гос. ун-т., 2007. – 323 с.
17. Шустова, И.Ю. Ориентир воспитания – субъектность воспитанника / И.Ю. Шустова // Психология и педагогика социального воспитания: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием,

посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина / под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. Кострома: Костромской государственный университет, 2020. – С. 21-26.

18. Юрова, Ю.В. Модель развития проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования / Ю.В. Юрова, Л.А. Филимонюк // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3(88). – С. 254-257.

Педагогика

УДК 378.016

кандидат технических наук, доцент **Дмитренко Галина Александровна**

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск);

кандидат технических наук, доцент **Емелина Татьяна Николаевна**

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск);

старший преподаватель Скоробогатова Татьяна Евгеньевна

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания графических дисциплин в условиях дистанционной работы. Дистанционное обучение в Сибирском государственном университете науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева проводится с помощью сервера электронно-дистанционного обучения. Дистанционное обучение тесно сопряжено с развитием саморегуляции студента. Онлайн обучение ведется с использованием мультимедийных ресурсов. Описана структура разработанного дистанционного курса «Начертательная геометрия». Приведены примеры решения заданий в доступной для обучающихся форме. Рассмотрена система оценивания качества освоения студентами образовательной программы. В статье показаны типы тестовых заданий, используемые в данном дистанционном курсе. Приведены результаты анкетирования студентов о готовности продолжать учебу в дистанционном формате. Выделены плюсы и минусы дистанционного образования.

Ключевые слова: онлайн обучение, графические дисциплины, начертательная геометрия, дистанционный курс, саморегуляция, тестирование, анкетирование.

Annotation. The article discusses the features of teaching graphic disciplines in the conditions of remote work. Distance learning at Reshetnev Siberian State University of Science and Technology is conducted using an electronic distance learning server. Distance learning is closely connected with the development of student self-regulation. Online training is conducted using multimedia resources. A summary of the developed distance learning course "Descriptive Geometry" is shown. Examples of solving tasks in an accessible form for students are given. The system of assessing the quality of students mastering of the educational program is considered. The article shows the types of test tasks used in this distance learning course. The results of a survey of students about their readiness to continue their studies in a distance format are presented. The pros and cons of distance education are highlighted.

Key words: online learning, graphic disciplines, descriptive geometry, distance learning, self-regulation, testing, survey.

Введение. В настоящее время в образовательном процессе все чаще используются дистанционные формы обучения. Сложившаяся в 2020 году ситуация с коронавирусом привела к необходимости неизбежного и повсеместного перехода на дистанционный метод обучения.

В первую очередь стоит отметить, что дистанционное обучение это не что-то новое. Такой способ обучения уже давно был взят на вооружение, но из-за большого количества нюансов широкого распространения не приобрел. Ни для кого не секрет, что изначально весной 2020 года дистанционное обучение застало всех врасплох.

В современных условиях пандемии мы можем наблюдать становление дистанционного обучения. Эффективность разработанных курсов и методик еще не проверена временем. Стоит отметить, когда такое обучение выйдет на должный уровень, возможно, оно постепенно начнет вытеснять всем привычный очный формат обучения. Опыт показывает, что студент, обучающийся дистанционно становится более ответственным и мотивированным. После адаптации к онлайн-обучению студенты легче справляются с большими объемами самостоятельной работы, повышается самодисциплина. По окончании обучения такие специалисты очень востребованы работодателями.

Главным достоинством обучения онлайн является возможность сохранения драгоценного времени, ведь к выполнению заданий по дисциплинам можно приступать в любое, удобное для студента, время. Преподавателю и учащимся не приходится тратить время и силы на дорогу. Студенты, имеющие мало свободного времени в силу разных причин, также предпочитают дистанционный формат обучения.

Изложение основного материала статьи. Для выполнения графических работ и сдачи их на проверку необходимо творческое поэтапное освоение программы, а такое освоение давалось бы гораздо проще в формате очного обучения. Черчение не включено в обязательную школьную программу, поэтому учащимся не просто при изучении графических дисциплин. Совершенствовать свои навыки в уже чем-то изученном намного проще, чем самостоятельно осваивать совсем новую и не совсем простую дисциплину. Кроме того, многие студенты достаточно сложно воспринимают информацию, изложенную в учебной, справочной и учебно-методической литературе, поскольку не научились в полной мере пользоваться необходимыми информационными источниками. Изучение начертательной геометрии требует развитого логического мышления и пространственного воображения. Даже при наличии примеров, которые приведены как в классическом бумажном варианте, так и при помощи современных средств передачи учебной информации, многие обучающиеся не могут освоить предлагаемый курс. Приведенные примеры по начертательной геометрии не являются точными копиями предлагаемых вариантов задач, в связи с этим у студентов возникают трудности с выполнением индивидуальных графических заданий. При этом реальность показала, что внезапно может возникнуть необходимость в экстренном переходе к дистанту.

Дистанционное обучение в СибГУ им. М.Ф. Решетнева проводится с помощью сервера электронно-дистанционного обучения. Каждому студенту присваивается логин и пароль для доступа к дистанционным курсам. Дистанционное обучение тесно сопряжено с развитием саморегуляции студента, т.е. строится по типичной схеме заочного и основано на интенсивном и самостоятельном освоении студентом учебного материала. В помощь студенту создается дистанционный курс дисциплины, наполненный необходимыми учебно-методическими материалами. Кроме того, происходит регулярное общение студента с преподавателем посредством онлайн-сервисов. Чтение лекций и практических занятий ведется с использованием мультимедийных ресурсов. Использование такого рода занятий позволяет наглядно продемонстрировать алгоритм решения с пошаговым выполнением графических задач. При необходимости студент может повторить просмотр с

любого момента объяснения. По мере изучения дисциплины проводится промежуточный контроль в форме тестов, зачетов и экзаменов.

Для направления 15.03.02 «Технологические машины и оборудование» всех форм обучения на кафедре Инженерной графики СибГУ им. М.Ф. Решетнева создан дистанционный курс «Начертательная геометрия». Дистанционный курс соответствует рабочей программе дисциплины «Начертательная геометрия» для данного направления и состоит из 10 разделов, охватывающих весь курс дисциплины. К каждому разделу прикреплены: лекционный материал по теме раздела, методические указания для решения графических работ, графические задания, которые студенты выбирают по своему варианту, тестовые задания для контроля полученных знаний студента. Для студентов устанавливаются временные ограничения на освоение выбранного курса, сроки выполнения графических заданий.

Лекционные и практические занятия в СибГУ в дистанционном формате проводились в 2020-2022 гг. По расписанию занятий проводились онлайн-конференции, на которых преподаватель читал лекции и вел практические занятия с использованием мультимедийных технологий. Также в каждом разделе дистанционного курса изложен лекционный теоретический материал в доступной для студентов форме для самостоятельного изучения и повторения темы в свободное время. В методических указаниях для выполнения графических заданий даны алгоритмы с подробными пошаговыми решениями, позволяющие студентам самостоятельно разобраться и решить любую графическую работу, предусмотренную курсом дисциплины «Начертательная геометрия». Для самопроверки и самоподготовки приведены контрольные вопросы по каждой теме.

Благодаря поэтапно рассмотренному решению задачи, студенты легче воспринимают данный учебный материал.

Также в методических указаниях представлены примеры оформления графической работы.

Вопросы, появляющиеся у студентов при решении графических работ, в рабочем режиме решались на онлайн-конференциях.

Объективность оценки знаний по окончании курса составляет одну из основных проблем дистанционного образования. При организации системы оценивания качества освоения студентами дисциплины «Начертательная геометрия» обеспечение контроля знаний представляет определенную сложность в связи с использованием ограниченного числа инструментов. Существуют объективные трудности и в оценке самостоятельности выполнения студентом контрольных заданий.

Одним из вариантов оценки знаний и навыков является тестовая система контроля. В начертательной геометрии можно выделить несколько шагов понимания дисциплины: знания, понимание смысла, осознанное использование методов построений при решении графических задач. При разработке тестовых заданий учитывалась возможность проконтролировать все ступени понимания дисциплины и получить полную оценку уровня подготовленности каждого студента относительно требований рабочей программы дисциплины «Начертательная геометрия».

Формы заданий для тестов использовались общепринятые:

- с выбором одного правильного ответа из предложенных;
- с выбором нескольких правильных ответов из предложенных;
- на установление соответствия;
- с кратким ответом.

Предложенная организация обучения с использованием системы тестирования позволяет быстро и объективно оценивать знания студентов. И хотя тестирование обладает рядом достоинств, с его помощью невозможно проверить практические навыки обучающихся по графическим дисциплинам.

Другой формой контроля знаний при дистанционной форме обучения является проведение экзамена в формате онлайн-конференции. Несмотря на то, что данная форма проведения промежуточного контроля является более привычной, она является более трудоемкой и требует значительных временных ресурсов.

Активность обучающихся при дистанционной форме обучения не была постоянной. В начальный период большая часть студентов активно включилась в непривычный им формат обучения. В дальнейшем, часть студентов перестали выполнять необходимые задания и посещать виртуальные занятия. Это может быть связано с рядом факторов: отсутствие технических возможностей, снижение мотивации и т.д.

При очном обучении преподаватели также сталкиваются с проблемой низкой посещаемости занятий. Но при дистанционной форме обучения по дисциплине «Начертательная геометрия» число студентов, нерегулярно посещающих занятия, возросло. Рост составил примерно 20% по сравнению с аналогичным периодом в предыдущие годы (когда обучение велось в традиционном формате). Большую роль здесь сыграло, на наш взгляд, отсутствие «живого общения» с преподавателем. Отсутствие развитого пространственного мышления создает значительные трудности при самостоятельном решении графических заданий. Слабые навыки самоорганизации создают предпосылки для нерегулярности посещения занятий и, соответственно, неритмичного выполнения поставленных перед обучающимся задач.

Специфика начертательной геометрии в дистанционном формате заключается и в том, что выявление графических ошибок при проверке сканированных чертежей или проверке чертежей с экрана монитора – сложная трудоемкая работа, существенно осложняющая деятельность преподавателя.

В начале дистанционного обучения большинство студентов высказывались против него, столкнувшись с трудностями при изучении начертательной геометрии при вынужденном и неожиданном переходе на данный формат обучения. Через полгода нами было проведено анкетирование группы студентов в количестве 72 человек на тему «Готовы ли вы продолжить обучение начертательной геометрии в дистанционном формате?». Результаты анкетирования приведены на диаграмме.

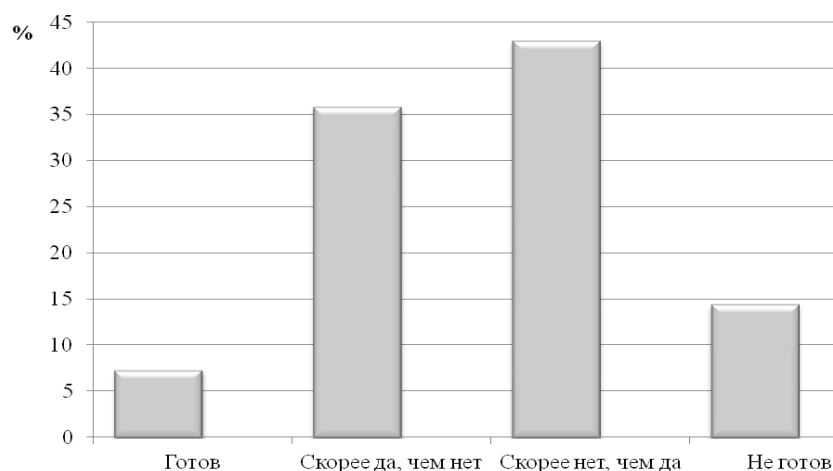


Диаграмма результатов анкетирования студентов

Из приведенных данных следует, что 14% опрошенных студентов оказались не готовы к данному формату обучения начертательной геометрии. Около 43% не смогли в полной мере адаптироваться к онлайн-обучению и испытывают значительные сложности в освоении дисциплины. 36% испытывали определенные трудности с выполнением заданий, но, тем не менее, были согласны продолжать обучение, используя все инструменты онлайн-обучения. И лишь 7% положительно восприняли дистанционную форму проведения занятий.

К очевидным плюсам дистанционного образования можно отнести:

- обучение дисциплине в индивидуальном темпе, скорость изучения материалов устанавливается самим студентом в зависимости от его личных обстоятельств и желаний;
- возможность повторно пересматривать те или иные фрагменты учебного курса;
- доступность обучения независимо от географического и временного положения.

К минусам мы относим:

- необходим стабильный интернет и техническое оснащение;
- отсутствие «живого общения»;
- на самостоятельное ознакомление с материалами и выполнение заданий требуется больше времени, чем при традиционном обучении.

Выводы. Онлайн-образование сегодня – это отличная возможность для многих студентов закончить высшие учебные заведения в настоящих нестабильных реалиях, несмотря на все плюсы и минусы дистанционного обучения. И пока не известно, каким образом будет развиваться дальнейшая ситуация в мире, но преподавание начертательной геометрии и других графических дисциплин будет тесно связано с дистанционными образовательными технологиями. В настоящий момент новые технологии преподавания графических дисциплин еще не стали полноценной альтернативой традиционным подходам к обучению, но на наш взгляд будущее уже невозможно представить без дистанционного образования.

Литература:

1. Буркова, С.П. Использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в обеспечении дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика» / С.П. Буркова, Г.Ф. Винокурова, Р.Г. Долотова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13550> (дата обращения: 27.10.2020).
2. Вольхин, К.А. Использование информационно-коммуникационных технологий преподавателем в процессе обучения начертательной геометрии / К.А. Вольхин. – М.: Издательский дом МЭИ, 2014. – 604 с.
3. Дмитренко, Г.А. Мультимедийные средства обучения при изучении начертательной геометрии / Г.А. Дмитренко, Т.Е. Скоробогатова, Т.Д. Куприянов // Электронные образовательные технологии: решения, проблемы, перспективы. – 2019.
4. Лызлов, А.Н. Начертательная геометрия. Задачи и решения: учебное пособие / А.Н. Лызлов, М.В. Ракитская, Д.Е. Тихонов-Бугров. – Санкт-Петербург: Лань, 2021. – 96 с.
5. Серга, Г.В. Начертательная геометрия : учебник / Г.В. Серга, И.И. Табачук, Н.Н. Кузнецова. – 3-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: Лань, 2021. – 444 с.

Педагогика

УДК 373

доктор педагогических наук, профессор Дроботенко Юлия Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);

кандидат педагогических наук, доцент Назарова Наталья Александровна

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

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПОНЯТИЕ, ХАРАКТЕРИСТИКИ И ИХ ПРОЯВЛЕННОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Сегодня много говорится о значимости универсальных компетенций для современного человека, его жизнедеятельности в целом и профессиональной деятельности в частности. В данной статье универсальная компетенция рассматривается как интегративная целостность знаний, умений, мета-навыков и личностных характеристик, которая является частью профессиональной компетенции и интегрируется в нее через универсальные умения. Авторы определяют универсальные умения УК-4 и рассматривают их роль в формировании ПК по направлению «Педагогическое образование»,

сравнивают наборы универсальных умений будущих педагогов и будущих инженеров и предлагают рекомендации по развитию универсальных умений на примере дисциплины «Иностранный язык» для студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: универсальные компетенции, профессиональная деятельность, универсальные умения, будущие педагоги, студенты неязыковых специальностей.

Annotation. Nowadays the importance of universal competencies for a modern person, their life in general and professional activity in particular is widely discussed. In this article, a universal competence is considered as an integrative entity of knowledge, skills, meta-skills and personal characteristics, which is a part of professional competence and is integrated into it through universal skills. The authors define the universal skills of the UC-4 and consider their role in the professional competences development on the specialty "Pedagogical Education", compare the universal skills sets of future teachers and future engineers and offer recommendations for the development of universal skills on the example of the subject "Foreign language" for non-linguistic students.

Key words: universal competencies, professional activity, universal skills, future teachers, non-linguistic students.

Исследование выполнено в рамках гранта фонда развития науки ОмГПУ

Введение. Универсальные компетенции человека, дающие ему возможность быть организованным, вежливым, анализирующим, развивающимся, безусловно, в целом влияют на его успешность в любом виде деятельности. Но, углубляясь в тему прикладного характера данных компетенций к конкретной профессиональной области, появляется понимание, что в структуре универсальной компетенции есть некая составляющая, «скрепляющая» ее с определенной профессией. Под универсальной компетенцией понимается интегративная целостность знаний, умений и навыков, реализуемая как в учебной деятельности, так и в жизнедеятельности, обеспечивающая решение задач профессионального роста и развития личности. Универсальная компетенция является необходимой частью профессиональной компетенции и интегрируется в нее через универсальные умения.

Цель статьи – определить универсальные умения будущих педагогов в структуре их профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ научных исследований (А.Г. Асмолов, В.В. Белкина, А.О. Бударина, О.Ю. Иванова, Е.И. Казакова, Ю.А. Карпушина, И.И. Казанцева, Т.В. Макеева, А.И. Субетто, Ю.А. Тарабарина, И.Ю. Тарханова, И.Д. Фрумин и др.), посвященных универсальным компетенциям, позволил нам выделить следующие компоненты в структуре УК: знания; мета-навыки (креативность, критическое мышление, коммуникация, сотрудничество, рефлексия и саморегуляция); совокупность черт характера (сознательность, смелость, способность быстро восстанавливаться, моральные качества, лидерство) [3].

Самой «профессионально окрашенной» признана знаниевая составляющая универсальной компетенции. Она связана со знанием особенностей профессиональной деятельности в современном мире; специфики профессиональных задач; норм, образцов и правил профессионального поведения в определенной профессиональной области.

Однако сегодня всё чаще встает вопрос о «профессиональной окраске» остальных составляющих универсальной компетенции. Рассмотрим профессиональную специфику всех составляющих универсальной компетенции будущих педагогов, обусловленных особенностями профессионально-педагогической деятельности в современных условиях развития общества (Таблица 1). Описываемая профессионально-ориентированная специфика представлена на основе анализа трудовых действий, взятых из профессионального стандарта педагога.

Таблица 1

Профессионально-ориентированная специфика составляющих универсальной компетенции будущих педагогов

Составляющие универсальной компетенции	Характеристика профессионально-ориентированной специфики составляющих универсальной компетенции будущих педагогов
знаниевая составляющая	знание особенностей профессионально-педагогической деятельности в современных условиях развития общества (поликультурный контекст педагогической деятельности, проблемы современного ребенка, миссия учителя, статус педагогической профессии, требования к педагогу, педагогические ценности, образ жизни учителя); знание специфики решения профессионально-педагогических задач, связанных с обучением, воспитанием, развитием и сопровождением обучающихся (цели, содержание и методы); знание норм, образцов и правил профессионального поведения (современные родители, современные дети, деловая среда)
деятельностная составляющая	навыки общения с обучающимися и деловой коммуникации с родителями и коллегами; навыки поведения при реализации различных видов учебной деятельности (игра, проект, исследование); навыки командной работы; навыки самоорганизации (распределение времени, профилактика прокрастинации) и саморегуляции; навыки самостоятельности; навыки критического анализа информации (использования различных стратегий работы с информацией); навыки обратной связи; навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях; навыки толерантности и позитивных образцов поликультурного общения
Личностная составляющая	гуманистическая направленность личности педагога (мотивы, интересы, ценности, идеалы педагога); морально-нравственные качества; лидерство и авторитет; сознательность и ответственность; тактичность, уравновешенность и выдержанность; педагогический оптимизм

Восхождение человека к универсальности отражается в его понимании природы труда, профессии; осознании значимости профессиональной деятельности для развития общества; понимании своего места в профессии; представлении о вариативности средств деятельности [2].

Представленные в таблице характеристики показывают, что при реализации дисциплин, формирующих универсальные компетенции, необходимо и содержательно, и организационно учитывать профессиональную специфику.

Универсальная компетенция, проявляющаяся в деятельности (в контексте), представляет собой некий паттерн действий и реакций, который трудно поддается диагностике и оценке, т.к. обусловлен ситуацией, характеристиками субъектов, спецификой решаемых задач [1].

Проявленность уровня сформированности универсальных компетенций лучше фиксировать в процессе осуществления заданий сценарного типа (игр, симуляций, проектов, исследовательских заданий). Для этого требуется в критериях оценки задания установить показатели, при помощи которых возможно будет определить универсальные умения, демонстрируемые студентом.

Универсальные умения занимают важное место в структуре универсальных компетенций, наряду со знаниями, личностными характеристиками и мета-навыками [3]. Они являются той самой необходимой структурной составляющей, через которую универсальные компетенции интегрируются в профессиональные.

Каждая универсальная компетенция имеет свой набор универсальных умений. Поскольку дисциплина «Иностранный язык» ориентирована на УК-4 – «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)», рассмотрим набор универсальных умений, входящих в данную компетенцию и интегрирующих в структуру профессиональных компетенций будущих педагогов на ее примере.

Анализируя основную профессиональную программу бакалавриата за 2021 год по направлению «Педагогическое образование» (с двумя профилями), профиль «Физика и Математика» (https://omgpu.ru/sveden/get_opor/opor/126/f/plan.pdf), рассмотрим содержание профессиональных компетенций, зафиксированных в этом документе. Например, ПК-1 – «способен успешно взаимодействовать в различных ситуациях педагогического общения». Педагогическое общение понимается в научно-методической литературе как профессиональное общение учителя с учащимися, с их родителями и коллегами, имеющее определенные педагогические и воспитательные цели. Развитие этой компетенции возможно у студентов только при наличии сформированных универсальных коммуникативных умений, то есть не зная правил построения общения и не сформировав умения ведения диалога или беседы, умения взаимодействия и сотрудничества в повседневной жизни, невозможно развивать эти навыки сразу в профессиональной деятельности (Рис. 1,).

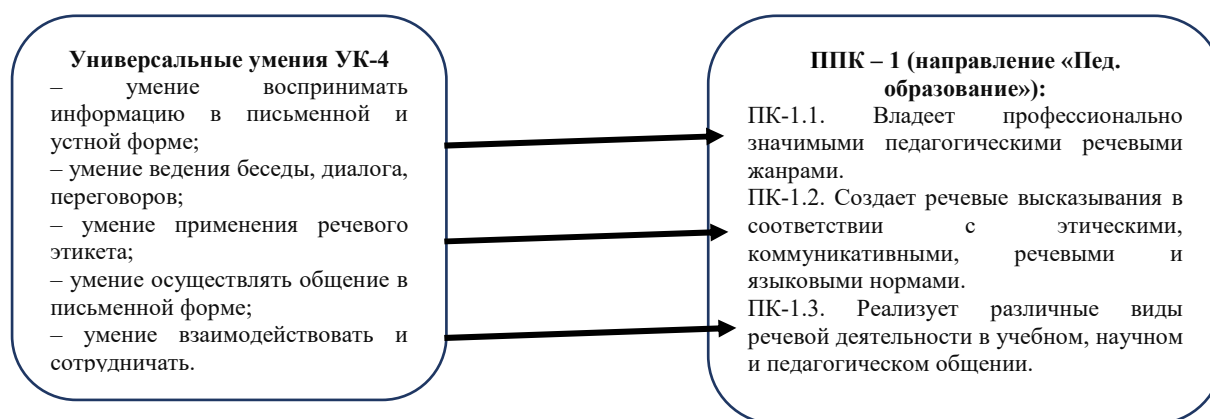


Рисунок 1. Интеграция универсальных умений УК-4 в структуру ПК-1 будущих педагогов

Как видно из Рис. 1, для успешного освоения ПК-1 студентам педагогического вуза необходимо развивать целый ряд универсальных умений УК-4, которые помогут им более эффективно перейти на новый уровень профессиональной подготовки. Универсальные умения УК-4 включают в себя, в большей степени, коммуникативные умения [4].

Интересно отметить и то, что универсальные умения других УК также оказывают непосредственное воздействие на развитие ПК-1 у студентов педагогических специальностей, как например, в структуре УК-1 – «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» следующие универсальные умения оказывают самое непосредственное воздействие на развитие ПК-1:

- умение формирования критических суждений;
- умение обобщения и преобразования информации;
- умение работы с научными текстами и другой литературой по специальности.

В структуре УК-2 – «способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений» развитие таких универсальных умений как:

- умение распознавать трудности и проблемы в процессе обучения;
- умение решать возникающие проблемы;
- умение обосновывать принятие решений;
- позволяет наблюдать положительную динамику формирования и развития ПК-1.

В структуре каждой универсальной компетенции есть такие универсальные умения, которые способствуют формированию и развитию ПК. Так, умение работать самостоятельно и умение адаптироваться в изменяющихся обстоятельствах (УК-6), умение сотрудничать (УК-3), и умение учитывать точки зрения и интересы других (УК-5) также способствуют развитию ПК-1 студентов по направлению «Педагогическое образование». При этом, интересно то, что многие универсальные умения являются «сквозными» для универсальных компетенций, так «умение взаимодействовать и сотрудничать» входит в структуру УК-3 и УК-4, а также и в УК-5, если рассматривать межкультурное взаимодействие.

Для более полного представления интеграции универсальных умений в профессиональную деятельность мы проанализировали образовательную программу бакалавриата 2021г по направлению 08.03.01 «Строительство» по профилю «Промышленное и гражданское строительство» (г. Томск) (https://tsuab.ru/upload/iblock/b3c/OPOP_PGS_2019_.pdf), чтобы проследить степень интеграции умений в ПК у будущих инженеров и сравнить с ПК будущих педагогов. Результаты показывают, что формулировка УК будущих специалистов педагогического вуза и специалистов технического вуза полностью совпадают. Изучение и анализ ПК указанных направлений показывает, что они совершенно разные, поскольку они составляются по типам задач профессиональной деятельности.

ПКС-1 будущих инженеров звучит как «способность выполнять работы по архитектурно-строительному проектированию при строительстве и реконструкции зданий и сооружений промышленного и гражданского назначения». Успешное развитие данной компетенции также требует интеграции определенного набора универсальных умений, но их ранжирование уже другое, чем то, которое требовалось для развития ПК-1 по педагогическому направлению, а именно: универсальные проектные умения (УК-2); умения работать с информацией (УК-1); умения работать в команде (УК-3); коммуникативные умения (УК-4) (Рис. 2).

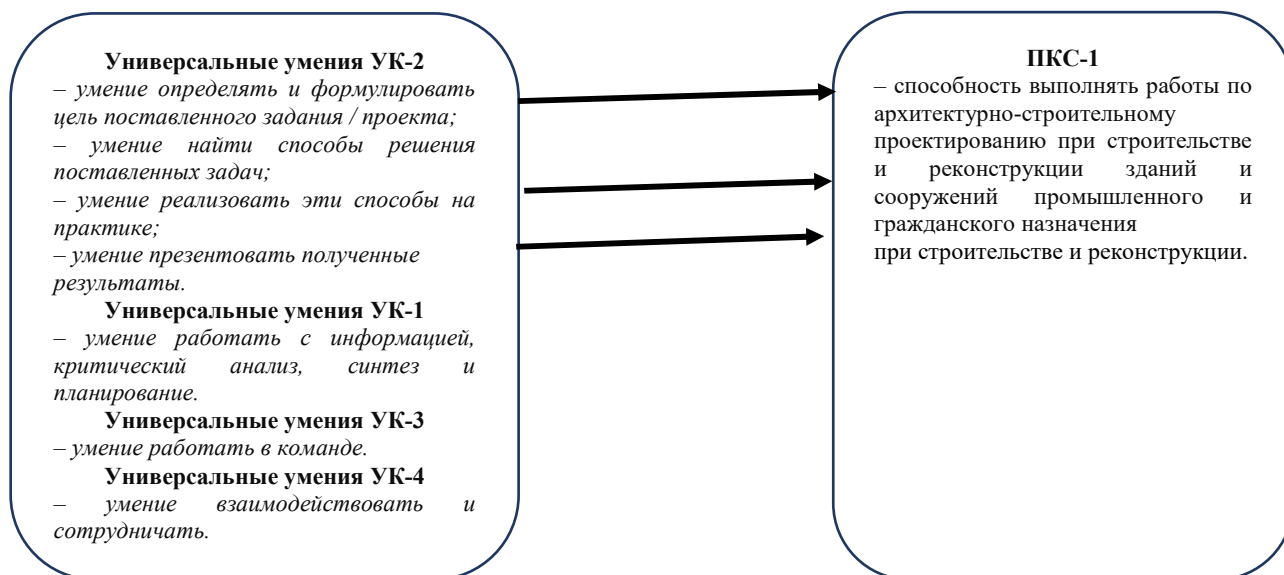


Рисунок 2. Интеграция универсальных умений в структуру ПКС-1 будущих инженеров

Анализ других ПК показал, что в отличие от педагогического вуза, где коммуникативные универсальные умения УК-4 пронизывают почти все профессиональные компетенции будущих педагогов, ПК будущих инженеров объединяют проектные универсальные умения УК-2, в чем и заключается специфика технических вузов.

Таким образом, приобретение и развитие профессиональных способностей невозможно без формирования универсальных умений, которые интегрируются в структуру профессиональных компетенций и обеспечивают успешность процесса обучения студентов. В зависимости от специфики вуза разрабатывается свой набор универсальных умений, обеспечивающих преемственность УК и ПК. Принципиальными моментами при разработке и отборе универсальных умений в структуре универсальных компетенций, ориентированных на интегрированный образовательный результат, являются следующие:

- несмотря на «надпрофессиональность» универсальных компетенций, стержнем их формирования является профессиональный контекст образовательных программ;
- неразрывность и сквозной характер процесса формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций;
- формирование универсальных компетенций осуществляется в ходе освоения предметного содержания дисциплин, производственных практик и научно-исследовательской работы [5].

Выводы. В результате проведенного исследования были разработаны рекомендации по развитию универсальных умений в структуре профессиональных компетенций.

Преподавателям дисциплин, ориентированным на развитие УК в образовательных программах, рекомендуется при разработке рабочей программы своей дисциплины ознакомиться с ОПК и ПК специальности, на которой они работают, и на их основе разработать группы универсальных умений, обеспечивающих преемственность УК с ОПК и ПК.

Далее, в соответствии с этими уровнями внести коррективы в Тематический план дисциплины. Например, первая тема дисциплины «Иностранный язык» – Тема 1. Семейные традиции, уклад жизни. Досуг и развлечения в семье. Для будущих педагогов, принимая во внимание формулировку их ПК-1, в эту тему можно добавить раздел или подтему «Подросток и его отношения с родителями», где будущие педагоги будут не просто развивать универсальные коммуникативные умения, но и приближаться через них к профессиональному педагогическому общению.

В тоже время, в техническом вузе в первую тему можно добавить другую подтему «Коллеги или вторая семья», поскольку формулировка ПК-1 будущих инженеров предполагает сотрудничество и взаимодействие с коллегами в процессе проектирования. Следовательно, нужно делать акцент на другой профессиональный контекст универсальных умений, чтобы достичь высокого уровня развития профессиональных компетенций будущих инженеров.

После корректировки содержательного компонента дисциплины преподавателям рекомендуется подобрать соответствующие методы обучения, а также выбрать подходящий способ организации учебной деятельности. Поскольку умения – это прежде всего способы выполнения действия, то интерактивные методы обучения, такие как дискуссионные, проектные, сценарные, игровые и т.д., являются наиболее эффективными для формирования универсальных умений в процессе обучения иностранному языку.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что преемственность между универсальными, общепрофессиональными и профессиональными умениями существует и осуществляется через универсальные умения, а это позволяет нам заявлять о важности дисциплин, направленных на развитие универсальных компетенций, как например, «Иностранный язык», и прекращения их недооценивания на фоне профессионально-ориентированных предметов.

Литература:

1. Азарьева, В.В. Разработка комплексного подхода к оценке качества образования [Текст] / В.В. Азарьева, А.Б. Звездова, Е.С. Мартюкова // Качество. Инновации. Образование. – 2016. – № 8-10 (135-137). – С. 5-10.
2. Белкина, В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования / В.В. Белкина, Т.В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 117-126.

3. Дроботенко, Ю.Б., Назарова Н.А., Смагина И.Л., Панасенко Е.В. Мягкие навыки и универсальные компетенции: соотношение понятий, структура и оценка = Softskillsanduniversalcompetencies: relationshipofconcepts, structureandassessment // Сборник статей конференции International Scientific Conference "Eurasian Educational Space: Traditions, Reality and Perspectives", 2021 = SHS Web Conf. International Scientific Conference "Eurasian Educational Space: Traditions, Reality and Perspectives" Glazov, Russia, May 12, 2021. Volume 121,2021.

4. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под. науч. ред. д.п.н. И.Ю. Тархановой – Ярославль.: РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с.

5. Казакова, Е.И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е.И. Казакова, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 127-135.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Дубцова Марина Михайловна

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

кандидат педагогических наук, доцент Старчакова Ирина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

ТЕХНОЛОГИЯ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы реализации технологии диалогового взаимодействия в профессиональной подготовке студентов магистратуры в рамках изучения дисциплины «Современные средства педагогических измерений в географии». Суть технологии в создании педагогом ситуации учебного диалога с целью поиска и выработки единого подхода к решению проблемы. Одной из ведущих форм организации диалоговой деятельности является учебная дискуссия как равноправное субъект – субъектное взаимодействие, позволяющее студенту самореализоваться и раскрыть свой творческий потенциал.

Ключевые слова: учебный диалог, диалоговое взаимодействие, технология обучения, учебная дискуссия, процесс обучения, оценивание результатов обучения, профессиональная подготовка студентов.

Annotation. The article deals with the implementation of the technology of dialog interaction in the professional training of master's students in the framework of the study of the discipline "Modern means of pedagogical measurements in geography". The essence of the technology is to create a situation of educational dialogue by the teacher in order to find and develop a unified approach to solving the problem. One of the leading forms of organization of dialogical activity is educational discussion as an equal subject – subject interaction that allows students to self-actualize and unleash their creative potential.

Key words: educational dialogue, dialog interaction, learning technology, educational discussion, learning process, evaluation of learning outcomes, professional training of students.

Введение. Современное профессиональное образование предполагает самостоятельное определение обучающимися своего образовательного маршрута, осознание и постановку цели собственного образования, нахождение способов ее достижения. Все это позволяет обучающимся самореализовываться в процессе их профессиональной подготовки. Вместе с тем, репродуктивный, монологичный характер обучения, предполагающий одностороннее воздействие педагога, оказывается сегодня неэффективным для самореализации образовательного потенциала будущих специалистов. При таком воздействии практически не происходит развития познавательной активности обучающихся, заложенных в них психологических, умственных и других особенностей, учебного творчества, будущих профессиональных качеств. В этой связи очевидным представляется реализация современных образовательных технологий, предполагающих активное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в частности, технологии диалогового обучения в процессе профессиональной подготовки студентов.

Изложение основного материала статьи. Проблема диалогического взаимодействия в психолого-педагогической литературе рассматривается с различных позиций. Так, проблема моделирования диалогической ситуации и технологических элементов ситуации диалога рассматривается в исследовании О.В. Гасовой; вопросы диалогизации образовательного процесса, роли диалога в формировании компетентности студентов, функции учебного диалога рассмотрены в работах А.Ю. Чистобаевой, проблемы эвристического обучения на основе диалога исследовали А.Д. Король и А.В. Хуторской; формы диалогического обучения описываются в работах С.Б. Ступиной и др.

Не смотря на то, что идеи диалогизации обучения существуют еще со времен Сократа (сократическая беседа, которая ассоциировалась с подведением ученика к новым знаниям) [7, С. 2] и активно развивались и развиваются многими философами и педагогами, вопросы реализации диалогового взаимодействия в процессе профессиональной подготовки студентов вуза все еще недостаточно разработаны. А.Д. Король, говоря о диалогической природе человека, считает, что данный фактор недостаточно учтен в существующей системе образования и педагогических исследованиях. Согласно автору, «диалог чаще всего рассматривается с позиции ведущей роли учителя, тогда как для самореализации образовательного потенциала ученика необходима инициация вопрошающей деятельности ученика, а не учителя» [3, С. 13]. Поэтому актуальной представляется организация в ходе процесса профессионального обучения студентов учебного диалога именно с позиции межсубъектного диалогового взаимодействия самих обучающихся.

Диалог – информативное и экзистенциальное взаимодействие между коммуницирующими сторонами, посредством которого происходит понимание. Диалог может трактоваться как выбор сторонами совместного курса взаимодействия [4]. Технология диалогового взаимодействия – одна из технологий лично-ориентированного образования, сущность которой состоит в создании педагогом на школьном уроке или учебном студенческом занятии ситуации диалога с целью подготовки обучающихся к поиску самостоятельного решения проблемы или близкой к жизненным реалиям ситуации в ходе межличностного диалогового взаимодействия обучающихся. Педагог же на протяжении занятия направляет эту деятельность и по завершению его подводит итог. В психолого-педагогической литературе подчеркивается, что данная технология способствует большей целенаправленности и эффективности процесса обучения, повышению интереса к изучаемому материалу, развитию творческого мышления обучающихся, их самореализации. Это происходит за счет приобретения обучающимися умений выстраивать диалог, слушать, формулировать вопросы оппоненту и ответы на его

вопросы, выделять главное, самостоятельно рассуждать, отстаивать и аргументировать собственную точку зрения, не навязывая ее участникам с иными убеждениями.

О.В. Гасова учебный диалог определяет как способ порождения противоречия, приводящий к поиску вариантов решения в условиях совместной диалогической деятельности. По мнению автора, технологическими элементами ситуации диалога являются:

- диагностика готовности обучающихся к диалогу, которая включает диагностику базовых знаний, опыта коммуникации, способности воспринимать точки зрения, отличные от собственного мнения; подготовительная работа педагога должна обеспечить активное участие в рассматриваемой деятельности как можно большего количества обучающихся;
- поиск проблем, благодаря решению которых изучаемый материал становится практически, лично и мировоззренчески значимым для обучающихся, формируется его собственный смысл;
- переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов;
- продумывание вариантов развития сюжетных линий диалога;
- проектирование способов взаимодействия участников диалога;
- гипотетическое выявление зон импровизации, то есть ситуаций диалога, для которого трудно заранее спрогнозировать поведение его участников [1, С. 11, 20, 23].

Учебный диалог реализует целый ряд взаимосвязанных функций. А.Ю. Чистобаева выделяет следующие функции: коммуникативную, поскольку в ходе диалога происходит общение субъектов образовательного процесса; методологическую, выступающую в качестве предмета обучения студентов; дидактическую за счет использования учебного диалога как средства обучения; воспитательную функцию, поскольку диалог содержит в себе воспитательные ресурсы, предполагая уважительное отношение к говорящему, в выражении согласия или несогласия с участниками диалога, в результате чего формируются диалогеобразующие качества субъектов образовательного процесса [8, С. 36]. А.Д. Король в качестве педагогических функций учебного диалога называет нравственно-развивающую, интегрирующую, эмоционально ценностную, творческо-рефлексивную функции, которые являются предпосылками диалогизации образовательного процесса [3, С. 12, 13]. Кроме того, учебный диалог несет в себе функцию гуманизации процесса обучения, которая обеспечивает взаимопонимание, доверие, сотрудничество, сопереживание, взаимоуважение участников диалога.

Решение проблемы в ходе диалогического взаимодействия предполагает моделирование диалогической ситуации, которая наполняется определенным предметным содержанием. Выбор модели при этом зависит от целевой установки учебного занятия, его тематики, уровня подготовки обучающихся на данный период обучения (например, модель, направленная на формирование собственной педагогической позиции по тому или иному вопросу / модель, направленная на приобретение умений оценивания результатов обучения в нестандартной ситуации и др.). Способы решения проблемы в смоделированной диалогической ситуации дают ответ на вопрос о том, каким образом в диалогическом взаимодействии можно ее разрешить либо проанализировать ту или иную нестандартную ситуацию. Для организации диалогового взаимодействия педагогом могут быть использованы различные формы. Одной из ведущих форм организации учебной деятельности в современном образовательном процессе являются учебные дискуссии.

Дискуссия согласно словарю Д.Н. Ушакова – обсуждение спорного вопроса для выяснения разных точек зрения [6]. Для дискуссии характерен свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями относительно того или иного спорного вопроса, ситуации, проблемы. В ней сочетается взаимодополняющий диалог и столкновение различных точек зрения, позиций оппонентов. В профессиональном образовании дискуссии реализуются в случаях, когда обмен точками зрения, убеждениями приводит или может привести к изменению взглядов на профессиональную деятельность, утверждению собственных взглядов, согласованию позиций участников дискуссии и выработке единого подхода к решению проблем, ценностно-ориентирующей деятельности обучающихся, обмену имеющимся опытом. В качестве объекта обсуждения могут выступать как специально сформулированные проблемы, так и реальные случаи из профессиональной практики [5, С. 23].

Значение дискуссий заключается не только в решении учебно-профессиональной проблемы, но, прежде всего, в том, чтобы побудить ее участников поразмышлять над ней, пересмотреть собственные убеждения либо убедить другого в правильности собственной точки зрения, уточнить свою позицию, услышать мнение других участников, увидеть проблему со всех сторон. Дискуссия повышает интенсивность процесса обучения посредством активного включения обучающихся в решение учебно-профессиональных задач, позволяет им проявить свою компетентность.

С.Б. Ступина в технологии дискуссионного обучения выделяет следующие компоненты:

- мотивационный, который заключается в готовности и желании обучающихся принять участие в дискуссии;
- познавательный, включающий знания о предмете дискуссии;
- операционно-коммуникативный, предполагающий умение вести спор, отстаивать свою точку зрения;
- эмоционально-оценочный, подразумевающий эмоциональные переживания, мотивы, оценки, личностный смысл.

Другими формами публичного обсуждения, близкими по значению к дискуссии, являются, в частности, диспут как специально подготовленный публичный спор на научную или общественно важную тему, в котором участвуют две или более стороны, отстаивающие свои позиции; дебаты как обмен мнениями по каким-либо вопросам; прения как спор, возникающий при обсуждении докладов, выступлений и др. [5, С. 25].

Для реализации технологии диалогового взаимодействия весьма важным фактором является сформированность у участников диалога речевых умений и культуры речи. Поскольку у студентов магистратуры данные умения сформированы уже на достаточно высоком уровне, реализация рассматриваемой технологии при обучении на магистерской ступени представляется целесообразной. Учебная дисциплина «Современные средства педагогических измерений в географии», изучаемая на первом курсе студентами магистратуры педагогического направления (44.04.01) географической направленности, в современном образовании приобретает особую актуальность и значимость. Это связано с тем, что в системе образования на протяжении длительного времени существует противоречие между необходимостью объективного оценивания результатов обучения посредством реализации традиционных и современных средств педагогических измерений и отсутствием или слабым развитием адекватной системы оценивания данных результатов. В процессе профессиональной подготовки будущих учителей географии значимость курса состоит в овладении необходимыми компетенциями в области создания и применения современных средств педагогических измерений, а также в области современного оценивания результатов обучения с учетом специфики содержания образовательной области «география», умении педагогически грамотно и объективно оценивать эти результаты. Также в ходе изучения дисциплины студенту необходимо критически переосмысливать ценности традиционных подходов к оцениванию результатов обучения географии, уметь интегрировать их с современными подходами, строить собственные смыслы и находить ответы на спорные вопросы в области оценивания результатов обучения школьников, осуществлять оценивание с учетом нестандартных ситуаций и индивидуальных особенностей обучающихся, разрешать конфликты, касающиеся оценивания,

анализировать возникающие проблемы при оценивании результатов обучения и непосредственно сами результаты обучения, объяснять причины полученных результатов. Таким образом, в создании и применении средств педагогических измерений и оценивании на их основе результатов обучения на современном этапе остается много дискуссионных моментов. В этой связи нами при обучении магистрантов вышеназванному курсу активно используется технология диалогового взаимодействия. Чаще всего мы прибегаем к организации дискуссии как равноправному субъект - субъектному взаимодействию, позволяющему осуществлять поиск истины.

При формулировании проблемы обсуждения опираемся, прежде всего, на имеющийся у участников дискуссии практический опыт профессиональной деятельности (в частности, полученный при прохождении педагогической практики), теоретические знания по обозначенной проблеме, поскольку все высказывания необходимо подкреплять фактами. Важным также является владение географическими знаниями. Так, например, обсуждение проблемы качества тестовых заданий, применяемых в географическом образовании, проходит после изучения тем: «Показатели качества тестовых заданий», «Требования к проектированию тестовых заданий», «Специфика проектирования тестовых заданий по географии», где рассматриваются показатели их качества тестовых заданий, проводится анализ предлагаемых в печатных и электронных источниках тестовых заданий географического содержания в контексте соответствия требованиям к их проектированию.

Дискуссионные вопросы и проблемы обязательно должны содержать в себе противоречия и допускать различные толкования и оценки, быть тесно связанными с современной жизнью. Например, «Плюсы и минусы ЕГЭ по географии для российского школьника», «Нужны ли изменения в системе оценивания результатов обучения в современной школе? Почему?», «Целесообразность применения рейтинговой системы оценивания в школьном географическом образовании», «Должны ли происходить изменения в содержании и технологиях обучения географии в школе в результате введения ЕГЭ? Почему?», «Тестовые технологии оценивания результатов обучения: достоинства и недостатки», «Проблема объективности четырехбалльной шкалы оценивания результатов обучения школьников. Что бы Вы изменили в системе оценивания результатов обучения в школе?» и др. Для обсуждения может быть сформулировано утверждение, например, «Предложив одни и те же контрольно-измерительные материалы ЕГЭ в сельской и обычной городской школе, в лицее и гимназии, мы, конечно же, получим более высокий результат в гимназиях и лицеях. Согласны ли Вы с данным утверждением?».

В ряде случаев учебное занятие полностью строим в форме дискуссии (семинар – дискуссия), которое может содержать элементы деловой игры (например, «Экспертиза тестовых заданий по географии для промежуточного контроля»), где студенты «примегают» на себя роль экспертов. Также часто используем в процессе обучения кратковременные дискуссии, включенные фрагментарно в ход занятия. В соответствии со спецификой темы в течение одного учебного занятия может быть использовано две – три кратковременные дискуссии, которые придают занятию диалоговую форму.

Обсуждение организуем как парное (межличностный уровень) или групповое (мультидиалог). Поскольку парное взаимодействие является более сложным и требующим лучшей теоретической и практической подготовки, а также лучшего владения навыками ведения диалога, то, прежде всего, необходимо научить студентов работать в группах, а затем переходить к парному обсуждению. Общее руководство дискуссией чаще всего осуществляется преподавателем. Вместе с тем, при проведении групповой дискуссии на роль ведущего может быть назначен обучающийся, который наделяется полномочиями организовывать дискуссию, руководить ее ходом, фиксировать противоречия, следить за точностью использования участниками дефиниций, соблюдением правил ведения дискуссии, корректностью и аргументированностью суждений участников, осуществлять подведение итогов дискуссии, оценивать ее продуктивность, целесообразность предложений. Все это является весьма сложным видом учебной деятельности и одновременно бесценным опытом, который можно впоследствии перенести на будущую профессиональную деятельность. В ходе диалогового взаимодействия на учебных занятиях создается атмосфера, которая помогает студентам раскрыть свой творческий потенциал, обогатиться новыми мыслями и взглядами на рассматриваемые проблемы, происходит их личностное развитие.

Выводы. Внедрение в образовательный процесс технологии диалогового взаимодействия позволяет перейти от традиционной к личностно ориентированной модели обучения. Реализация технологии предполагает активное взаимодействие обучающихся с педагогом и друг другом в ходе решения учебно-профессиональных задач. При этом важнейшим средством взаимодействия субъектов образовательного процесса является учебный диалог, суть которого сводится к совместному поиску вариантов решения проблем и задач. Диалогичность обучения, обсуждение и сопоставление различных точек зрения способствуют лучшему освоению и глубокому осмыслению изучаемого материала. Весьма важным в реализации рассматриваемой технологии является степень сформированности у участников учебного диалога речевых умений и культуры речи. Владение студентами магистратуры на достаточно высоком уровне данными умениями позволяет рассматривать технологию диалогового взаимодействия как одну из наиболее целесообразных в обучении магистрантов. В этой связи в процессе профессиональной подготовки студентов магистратуры географической направленности активно применяется учебная дискуссия как одна из форм взаимодействия, представляющая собой публичное обсуждение спорного вопроса, проблемы, ситуации в контексте столкновения различных точек зрения, их сопоставления. При этом происходит развитие познавательной активности обучающихся, профессионально значимых качеств будущих учителей географии, повышается уровень их учебного творчества, поскольку учитываются их познавательные возможности и индивидуальные особенности.

Литература:

1. Гасова, О.В. Теоретико-методические аспекты формирования учебного диалога: монография / О.В. Гасова. – Минск: БНТУ, 2017. – 144 с.
2. Король, А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект: научное издание / А.Д. Король. – Москва: ЦДО «Эйдос»; Иваново: Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
3. Король, А.Д. Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога: автореферат дисс.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Король Андрей Дмитриевич. – Москва, 2009. – 38 с.
4. Новейший философский словарь онлайн; [Гл. науч. ред. и сост. Грицанов А. А.]. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1999. – 877 с. – URL: <https://rus-new-philosophy.slovaronline.com/> (дата обращения 18.06.2022).
5. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С.Б. Ступина. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.
6. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка онлайн / Д.Н. Ушаков. – Москва: Дом Славянской книги, 2008. – 959 с. – URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения 17.06.2022).
7. Хуторской, А.В. Эволюция эвристического обучения, его принципы и методика / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – Москва, 2014. – № 2. – С. 2-10. – URL: <http://eidoss-institute.ru/journal/2014/200/> (дата обращения 24.06.2022).
8. Чистобаева, А.Ю. Диалогизация образовательного процесса как педагогическое условие успешного формирования компетенций в сфере профессионального общения выпускников педвуза / А.Ю. Чистобаева // Вестник педагогических инноваций. – 2020. – № 4(60). – С. 30-37.

УДК 378.1

кандидат филологических наук Евсева Ольга Александровна

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ:
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Аннотация. Цель исследования – разработка учебно-методического сопровождения, направленного на формирование и развитие лексической компетенции иностранных военнослужащих. В статье проведен анализ научной и методической литературы по проблеме исследования. В результате данного анализа была установлена необходимость поиска оптимальных условий языкового развития иностранных военнослужащих. В работе обосновывается актуальность разрешения проблем, связанных с растущими требованиями к языковой подготовке инофонов и несовершенством учебного процесса. Определяя «лексическую компетенцию» как знание словарного состава языка и способность использования в речи структурных элементов лексической системы русского языка, автор выделяет в структуре лексической компетенции 3 основных компонента: мотивационный, лингвистический и рефлексивный. В исследовании определены критерии сформированности лексической компетенции и обозначены этапы работы над лексической единицей при обучении РКИ. Автором предложена система работы с лексическими единицами. В результате исследования выявлены условия наиболее эффективного и качественного усвоения новой лексики, пополнения профессионального вокабуляра. Практическая значимость данной работы состоит в том, что определены приёмы обучения и представлены учебные задания, использование которых позволяет иностранным военнослужащим не только осваивать специальные дисциплины, но и ориентироваться в новом для них инокультурном пространстве. Реализация разработанного учебно-методического сопровождения обеспечивает эффективность подготовки военного специалиста, способствует формированию и развитию лексической компетенции инофонов.

Ключевые слова: лексическая компетенция, иностранные военнослужащие, языковое развитие, лексическая единица, система упражнений.

Annotation. The aim of the study is to develop training and methodological support aimed at the formation and development of lexical competence of foreign servicemen. The article analyzes scientific and methodological literature on the problem of research. As a result of this analysis the necessity of searching for optimal conditions of foreign servicemen's language development has been established. The paper substantiates the relevance of resolving the problems associated with the growing demands on the language training of foreigners and the imperfection of the educational process. The author defines "lexical competence" as knowledge of the vocabulary of the language and the ability to use the structural elements of the lexical system of the Russian language in speech, and singles out 3 main components in the structure of lexical competence: motivational, linguistic and reflexive. The study defines the criteria of formation of lexical competence and outlines the stages of work on a lexical unit in the teaching of the Russian language. The author offers a system of working with lexical units. As a result of the study the conditions of the most effective and high-quality learning of new vocabulary and replenishment of professional vocabulary were revealed. Practical significance of the given work consists in the fact that the methods of training are determined and training tasks are presented, the use of which allows foreign servicemen not only to master special disciplines, but also to orient themselves in a foreign cultural space that is new for them. The implementation of the developed training and methodological support ensures the effectiveness of military specialist training, contributes to the formation and development of the lexical competence of foreign speakers.

Key words: lexical competence, foreign servicemen, language development, lexical unit, system of exercises.

Введение. Интенсификация международного сближения и взаимодействия, усиление ценностно-смысловых взаимосвязей в современном глобализирующемся геополитическом мире актуализируют проблемы подготовки конкурентоспособных специалистов-инофонов. Процесс обучения в высших образовательных учреждениях Российской Федерации меняется и совершенствуется в целях его соответствия мировым стандартам.

Особенностью современного военного образования является функционирование в условиях стремительного роста объёма образовательных ресурсов. Подготовка военнослужащих иностранных армий была и остаётся важной задачей высшего военного образования. В связи с тем, что преподавание всех дисциплин в российских военных вузах ведётся на русском языке, особое внимание в обучении иностранных военнослужащих уделяется изучению русского языка. Именно РКИ является базовой дисциплиной на подготовительном курсе, с которого начинают своё обучение иностранные военнослужащие из стран дальнего зарубежья. Основная задача педагога в современных условиях – учить не только русскому языку как иностранному, но и способствовать ориентации иностранных обучающихся в новом инокультурном пространстве.

Приоритетной проблемой современного образования является проблема формирования системы компетенций выпускника вуза.

Учитывая то, что язык – это система знаков, необходимо особое внимание уделять формированию языковых компетенций инофонов. Являясь сложным и многоаспектным понятием, языковая компетенция стала объектом исследования многих методистов (В.А. Болотов и И.А. Зимняя [1], Е.Ю. Жданова [3], Д.И. Изаренков [4], М.В. Исламова [5], Я.Е. Кузнецов [6], В.В. Сафонова [9], Г.В. Юрчук [12] и др.).

Рассматривая компетенцию как «сумму знаний, навыков и способностей, позволяющих индивиду выполнять определённые действия» [2, С. 56], отметим актуальность формирования такого структурного элемента языковой компетенции, как лексическая компетенция.

На основе анализа методической литературы, изучения опыта преподавания русского языка как иностранного была установлена необходимость поиска оптимальных условий языкового развития иностранных военнослужащих. Данное обстоятельство актуализировало проблему формирования и развития лексической компетенции и заявило разрешение противоречий, связанных с растущими требованиями к языковой подготовке инофонов и несовершенством учебного процесса.

Таким образом, проблема создания методического обеспечения для формирования лексической компетенции обучающихся на занятиях РКИ становится приоритетной. Объект настоящего исследования – процесс обучения РКИ на основе компетентностного подхода. Предметом исследования является система заданий, направленных на формирование лексической компетенции иностранных военнослужащих на занятиях РКИ. Цель исследования – разработка учебно-методического сопровождения, направленного на формирование и развитие лексической компетенции иностранных военнослужащих.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав различные интерпретации понятия «лексическая компетенция», мы трактуем её как знание словарного состава языка (слов, фразеологических единиц, пословиц и поговорок, крылатых выражений, формул речевого этикета) и способность использовать в речи структурные элементы лексической системы русского языка. Овладение лексикой в условиях обучения РКИ имеет системообразующее значение.

В структуре лексической компетенции выделяются следующие компоненты: мотивационный (потребность в изучении русского языка, желание быть включенным в культурное пространство нашей страны, потребность в самообразовании и самосовершенствовании и т.д.); лингвистический (знание устной и письменной форм лексической единицы, умение использовать лексическую единицу в процессе коммуникации с учётом семантики, стилистики, акцентологии, грамматики и т.д.); рефлексивный (контроль и самоконтроль).

Показателем сформированности лексической компетенции является умение распознавать лексические элементы различной структуры в тексте, самостоятельно и адекватно употреблять лексические единицы для решения различных коммуникативных задач с учётом семантической, стилистической и социокультурной характеристики.

Предлагается следующая последовательность действий при работе с новой лексической единицей:

- 1) знакомство с лексическим элементом и включение его в долговременную память обучающихся;
- 2) актуализация лексического элемента в контексте;
- 3) побуждение к использованию лексического элемента в процессе коммуникации.

Таким образом, лексическая компетенция предполагает, в первую очередь, знание коннотативных компонентов значения слова на всех уровнях.

Рассмотрим этапы работы над лексикой при обучении РКИ.

I. Знакомство с лексической единицей, её презентация.

Первый тип упражнений, соответствующий первому этапу работы с лексикой, – это упражнения, направленные на презентацию и семантизацию лексической единицы.

На начальном этапе обучения РКИ рекомендуется использовать наглядный метод (см. Л.Г. Саяхова, Д.М. Хасанова «Иллюстрированный тематический словарь русского языка» [10]), работу со словарём, подбор синонимов и антонимов, толкование значения слова, семантизирующий контекст.

Для лексических единиц, репрезентирующих ключевые концепты русской языковой картины мира, эффективным приёмом является составление «паспорта слова», который включает в себя следующие разделы:

- а) семантическая характеристика лексической единицы;
- б) этимология лексической единицы;
- в) синонимы и антонимы;
- г) ассоциативные связи;
- д) функционирование слова в составе фразеологизма, пословицы, поговорки, крылатого выражения.

Например, паспорт слова «зима».

1. Семантическая характеристика.

Зима – «самое холодное время года, следующее за осенью» [7, С. 200].

2. Этимология лексической единицы.

Словоформа «зима» восходит к общеславянскому языку. Однако её этимология имеет индоевропейские корни: др.-прусск. *seto*, др.-инд. *hetan* – «зимой», *himas* «зима», авест. *zu-* (*zim-*), *zimō* «мороз, зима», греч. *χειμα* «зима», *χειμων* «зимняя буря» [11, С. 97].

3. Синонимы: сезон, время года, холод. Антонимы: лето, тепло.

4. Ассоциативные связи: холодная, снег, лето, наступила, белая, лёд, Пушкин и т.д. [8, С. 220].

5. Фразеологизмы: «зима не за горами»; «зима на носу»; «сколько лет, сколько зим!». Пословицы, поговорки, крылатые выражения: «Помни это: зима не лето!»; «Зимой без шубы не стыдно, а холодно»; «Зимой – морозы, а летом – грозы»; «Зима лодыря морозит».

II. Работа по включению новой лексической единицы в речевую деятельность.

На данном этапе производятся методические действия, обеспечивающие усвоение обучающимися новой лексики. Новые лексические элементы должны быть включены в активный словарный запас обучающихся с учётом не только денотативного, но и коннотативного компонента. Например, денотативный компонент русских слов *воин* и *вояка* – «человек, который воюет», однако в первом случае субъект воспринимается положительно («Это был высокий, худощавый и строгий генерал, старый *воин*, израненный в сражениях...») Ф.М. Достоевский «Дядюшкин сон»), а во втором – чаще выражается отрицательное отношение к тому, кто воюет неумело (горе-вояка).

Существует немало приёмов, которые способствуют перемещению лексической единицы в долговременную память обучающегося. Регулярное использование изучаемой лексики с интегрированием слов в предложения способствует укреплению межъязыковой связи в мышлении и памяти инофонов.

Эффективны для запоминания задания на распознавание лексической единицы в тексте: «Найдите в тексте все словоформы...», «Определите количество лексических единиц, объединённых темой...», «Найдите в тексте все синонимы (антонимы) слова...» и т.д.

На продвинутом этапе обучения высокоэффективным упражнением является упражнение на нахождение ошибок. Например, биография А.В. Суворова с фактическими ошибками (подчёркнуты):

Исправьте фактические ошибки.

Александр Владимирович Суворов.

Великий русский полководец, генералиссимус, участвовавший в семи крупных войнах, победивший в 60 сражениях, не знавший поражений. Суворов – не только самый именитый полководец в российской военной истории, но и один из самых известных военачальников в мире. Превосходный стратег, замечательный тактик, великодушный военный оратор, Суворов одновременно был и мудрым военным наставником. Сколько первоклассных кадров высших офицеров прусской армии он воспитал за свою многолетнюю профессиональную деятельность!

Александр Владимирович Суворов родился в дворянской семье в 1730 году. Взгляды и привычки его отца сформировались на службе у Петра I, а его рассказы о Петре Великом и о войне со шведами глубоко поразили мальчика, и он, несмотря на слабое здоровье, высокий рост и тщедушную фигуру, мечтал реализовать себя на военном поприще. Многие сомневались в том, что Суворов сможет служить, но он стал военным, пройдя путь от солдата до полковника.

Славу лучшего российского генерала А. Суворов заслужил, участвуя в русско-турецких войнах эпохи Екатерины II. Ему был пожалован бриллиантовый знак ордена Святого Андрея Первозванного, шпага с надписью «Победителю Верховного Визиря», графский титул и орден Святого Георгия I-й степени. Звание фельдмаршала Суворов получил за подавление польского восстания. Но в 1797 году прославленный полководец, почти полвека беззаветно служивший Отчизне, был отставлен от службы императором Павлом I и сослан в глухое имение за то, что вопреки воле царя выступил против

опруссачивания русской армии. Так и завершил свою карьеру А. Суворов при Павле I в звании генерала, которое получил после Итальянского и Швейцарского походов. Кто не слышал про переход Суворова через Кордильеры! Великий русский полководец принял участие и в подавлении пугачевского бунта, конвоируя в Симбирск Емельяна Пугачева. В возрасте 79 лет А. Суворов умер в Санкт-Петербурге 6 мая 1800 года.

Суворов часто излагал правила военной науки образными поговорками: «Бей не числом, а умением» или о преимуществе штыковой атаки: «Пуля – дура, штык – молодец». Девизом многих русских воинов стали суворовские слова: «Мы, русские, почти всё одолеем!».

Замена: Васильевич, русской, небольшой/низкий, генералиссимуса, Альпы, 69 лет, «Мы, русские, всё одолеем!».

Подобные задания развивают внимание к слову, активизируют работу с текстом, способствуют формированию не только лексической, но и лингвокультурологической компетенции.

Эффективным упражнением для развития лексической компетенции является словарная работа. Например, предложено слово САМОЛЁТ. Оно составлено из начальных букв слов, дефиниции которых представляет преподаватель (обучающие называют зашифрованные слова):

- физический процесс или явление, несущее сообщение о каком-либо событии, состоянии объекта наблюдения либо передающее команды управления, оповещения и т.д. (СИГНАЛ);
- устройство для излучения и приёма электромагнитных волн в радиосвязи (АНТЕННА);
- непрерывный процесс наблюдения и регистрации параметров объекта в сравнении с заданными критериями (МОНИТОРИНГ);
- лицо командного состава в вооружённых силах (ОФИЦЕР);
- воинское звание младшего офицерского состава (ЛЕЙТЕНАНТ);
- сосуд для жидких и сыпучих тел (ЁМКОСТЬ);
- составная часть военного искусства, включающая теорию и практику подготовки и ведения боя (ТАКТИКА).

При выполнении данного упражнения актуализируется профессиональный вокабуляр, вырабатываются навыки работы со словарной статьёй.

На данном этапе работы над лексикой продуктивна такая форма обучения, как составление кластеров. Применительно к лингвистике под кластером понимается группа слов, объединённых общностью семы. Обычно главное слово и зависимые соотносятся как родо-видовые понятия. Например, военнослужащие: солдаты, офицеры, прапорщики и т.д. На занятиях РКИ составление кластеров облегчает процесс запоминания лексических единиц. Этот метод позволяет группировать предметы или признаки по логическому основанию. Так, можно предложить военнослужащим составить кластеры по темам «Организация связи», «Устройство самолёта», «Тактика и стратегия войн» и т.д.

Продуктивны и разнообразны задания на сравнительную характеристику слов «Третий лишний». Например, предлагаются 3 слова (самолёт, радио, сигнал), из данных слов необходимо оставить только пару, которая имеет какую-либо схожесть. Следует найти как можно больше вариантов пар: радио и сигнал (а) из предложенной пары слов можно составить одно сложное – радиосигнал; б) сигнал – способ передачи информации на расстоянии посредством радиоволн и т.д.); радио и самолёт (а) это трёхсложные слова, б) радио и самолёт можно увидеть, это конкретные существительные, в) можно составить словосочетание радиоуправляемый самолёт и т.д.), сигнал и самолёт (а) начинаются с буквы с; б) имеют ударение на последнем слоге и т.д.).

Предложенные упражнения способствуют созданию прочных и гибких лексических речевых навыков, развивают лексическую компетенцию.

III. Контроль и самоконтроль усвоения изученного лексического материала.

Это очень важный этап в работе над лексикой на занятиях РКИ. Основная дидактическая задача контроля за усвоением лексического материала заключается в том, чтобы дать анализ и оценку успешности достижения цели и наметить перспективу последующей работы. Показателем реального результата решения задачи является получение инфонями информации о реальных результатах обучения, а также адекватность самооценки обучающихся оценке преподавателя.

На данном этапе возможно проведение фронтального опроса, лексические диктанты, тесты, лексические игры, кроссворды и т.д.).

Выводы. Таким образом, следует отметить комплексный характер методической системы формирования и развития лексической компетенции на занятиях РКИ, её реализацию в мотивационном, лексическом и рефлексивном компонентах. Перед преподавателем РКИ стоят задачи расширения вокабуляра, прежде всего профессионального, иностранных военнослужащих. Следовательно, актуализируются такие педагогические задачи, как отбор лексических элементов, необходимых обучающимся в военном вузе для успешного овладения специальными дисциплинами; использование различных приёмов семантизации новой лексики и эффективных способов запоминания. Предложенное в настоящем исследовании учебно-методическое сопровождение способствует формированию и развитию лексической компетенции иностранных военнослужащих.

Литература:

1. Болотов, В.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / В.А. Болотов, И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
2. Давыдова, Ю.Г. К вопросу о понятии «лексическая компетенция» на продвинутом уровне владения иностранными языками / Ю.Г. Давыдова // Тамбов: Грамота. – 2013. – № 5. – С. 56-60.
3. Жданова, Е.Ю. Языковая компетентность как основа самостоятельной научно-исследовательской работы студентов / Е.Ю. Жданова // Вектор науки ТГУ. – 2015. – № 2. – С. 161-164.
4. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-филологов / Д.И. Изаренков // РЯЗР. – 1990. – № 4. – С. 54-57.
5. Исламова, М.В. Формирование языковой компетенции учащихся: на материале изучения членов предложения: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Исламова Марина Владимировна. – Самара, 2005. – 21 с.
6. Кузнецов, Я.Е. Профессионально-языковая компетентность как фактор успешной учебной деятельности студентов технического вуза: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузнецов Ярослав Евгеньевич. – Чита, 2005. – 24 с.
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1985. – 797 с.
8. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – М., 2002. – Т. 1. – 784 с.
9. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова // Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
10. Саяхова, Л.Г. Иллюстрированный тематический словарь русского языка / Л.Г. Саяхова, Д.М. Хасанова. – М.: Русский язык, 1989. – 224 с.

11. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва. – М.: Прогресс, 1986. – Т. 1. – 576 с.

12. Юрчук, Г.В. Формирование профессионально ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Юрчук Галина Владимировна. – Красноярск, 2005. – 22 с.

Педагогика

УДК796/799

кандидат педагогических наук, доцент Егоров Дмитрий Евгеньевич

Московский государственный лингвистический университет (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Марандыкина Оксана Викторовна

Московский государственный лингвистический университет (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Вишневецкий Владислав Иванович

ФГБОУ ВПО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)» (г. Москва)

УСПЕШНОСТЬ И МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Материал исследования посвящён вопросам формирования установки на успешность и мотивированию к достижению результата как основополагающей в высокой эффективности курса элективных дисциплин по физической культуре. Состояние физических кондиций и здоровья вызывает тревогу специалистов в области педагогики, социологии и медицины. Данное состояние дел связывают с отношением молодежи и их родителей к физической культуре, как анахронизму. Не менее важным является и установка на достижения успеха. Вопросы формирования установки на успех и мотивации к занятиям рассмотрены недостаточно, данное касается и успешности в занятиях элективными дисциплинами по физической культуре и спорту. Различные авторы [2, 6, 7] указывают, что для повышения эффективности деятельности, в том числе и занятий элективными дисциплинами по физической культуре и спорту они должны быть напрямую связаны с мотивацией и установкой на успешность. Поиск направлений формирования установки на успешность и мотивации как составляющих эффективности является актуальным на всем протяжении развития общества.

Рассматриваются вопросы формирования установки на достижения успеха, а также определены факторы, препятствующие формированию достижению успеха, снижающие мотивацию к занятиям элективными дисциплинами по физической культуре и спорту.

Методы исследований, использованные в ходе исследований, были следующими: для выявления факторов, влияющих на формирование мотивации проводились анкетирование по разработанным автором анкетам, беседы со студентами и профессорско-преподавательским составом, наблюдение.

Результаты исследования могут быть использованы при организации занятий со студентами различных учебных заведений.

Ключевые слова: мотивация, цифровые технологии, электронная образовательная среда, дистанционное обучение, информационные ресурсы, установка на успешность, мотивация, элективные дисциплины по физической культуре.

Annotation. The research material is devoted to the formation of an attitude to success and motivation to achieve results as fundamental in the high efficiency of the course of elective disciplines in physical culture. The state of physical conditions and health is alarming for specialists in the field of pedagogy, sociology and medicine. This state of affairs is associated with the attitude of young people and their parents to physical culture as an anachronism. Equally important is the mindset to achieve success. The issues of forming a mindset for success and motivation for classes are not sufficiently considered, this also applies to success in classes in elective disciplines in physical culture and sports. Various authors [2, 6, 7] indicate that in order to increase the effectiveness of activities, including elective disciplines in physical culture and sports, they should be directly related to motivation and attitude to success. The search for directions for the formation of an attitude to success and motivation as components of efficiency is relevant throughout the development of society.

The issues of formation of the mindset to achieve success are considered, as well as the factors preventing the formation of success, reducing motivation to engage in elective disciplines in physical culture and sports are identified.

The research methods used in the course of the research were as follows: to identify the factors influencing the formation of motivation, questionnaires were conducted according to questionnaires developed by the author, conversations with students and teaching staff, observation.

The results of the study can be used in organizing classes with students of various educational institutions.

Key words: motivation, digital technologies, electronic educational environment, distance learning, information resources, attitude to success, motivation, elective disciplines in physical culture.

Введение. Сформированная мотивация в достижении необходимого результата играет доминирующее значение [1, 2, 6, 7, 9, 11]. Вопросы мотивации, эффективности и достижения успеха, т.е. поставленных целей всегда были актуальны практически во всех сферах деятельности человека. Повышение результативности деятельности всегда связано с мотивами что я получу или достигну и как быстро если просто выполняю работу или более качественно выполняю.

Не менее актуальны вопросы формирования мотивации в образовательной сфере. И здесь не мало вопросов, среди которых, чего я достигну по окончании вуза, буду ли я трудоустроен после окончания обучения, какова будет заработная плата, каковы условия работы, будут ли востребованы знания, полученные в вузе в процессе трудовой деятельности и насколько востребованы.

Соответствующая современным тенденциям в обществе и производстве профессиональная подготовка специалистов в вузе невозможна без исследовательской, познавательной и учебно-трудовой деятельности. И данное возможно только при сформированной мотивации к перечисленным видам деятельности. Сформировать у студента мотивацию к учебной деятельности, достижению результата, установку на успех, воспитать творческий подход к процессу обучения и далее к профессиональной деятельности, расширять и совершенствовать свои знания, вести и пропагандировать здоровый образ жизни – основная задача высшей школы [9].

Методы исследований: для выявления наиболее эффективных способов формирования мотивации к занятиям элективными дисциплинами по физической культуре и спорту в дистанционном формате были применены эмпирические методы исследования (для выявления интереса к элективным дисциплинам по физической культуре и спорту были проанализированы работы авторов ведущих исследований в сфере педагогики и психологии, использованы методы наблюдения и опроса, в том числе использовали опросник Т. Элерса).

Изложение основного материала статьи. На мотивацию и успешность оказывает свое влияние и ряд факторов,

например внутренние установки, их гораздо больше, приведем часть из них: мне вообще никогда не везет, я не имею права на ошибку. По данным [4, 6, 12] в процессе учебной и трудовой деятельности на пути к желаемому у ряда студентов оказывается барьер, состоящий из деструктивных установок, формирующихся на различных жизненных этапах и при столкновении с реальностью, данные установки оказываются несостоятельными, но тем не менее подчиняясь им человек следует данным установкам не анализируя их и не ведет поиск конструктивного решения. Данные иррациональные убеждения по данным авторов [2, 3, 12] не позволяют осуществить задуманное и достичь желаемого.

В ходе анонимного опроса авторы выяснили, что практически все имеют данные установки, касающиеся различных аспектов деятельности. У девушек основным фактором являются недостатки внешности, нехватка средств, и аргумент «мне это не дано». У юношей основными факторами оказались: мне это не дано, недостаточно средств, не могу себя заставить.

Помимо внутренних установок на поведение человека оказывают и внешние факторы. По данным ряда исследователей [2, 4, 5] внешние события проявляют воздействие на поведенческую реакцию человека, и характер влияния зависит от восприятия событий, одни и те же события могут быть расценены разными людьми противоположным образом, что будет оказывать влияние на их поведение, которое с силу обстоятельств будет разным.

Приведенные выше внутренние и внешние установки затрагивают практически все стороны жизни человека, не обошли они стороной и учебную сферу. Учебная и далее профессиональная деятельность – являясь сферой самореализации человека, определяют удовлетворенность, востребованность и насколько человек будет само реализован в ней будет зависеть благополучие личности в целом [8, 11].

В ходе поиска эффективных методов формирования мотивации необходимо выяснить, будет ли студент, по его мнению, трудоустроен после окончания учебного обучения. Для решения поставленной задачи был проведен опрос, где студентам предложили ответить на вопрос «Уверены ли Вы в своем трудоустройстве по полученной специальности» и ответ показал следующее, 69% выпускников осваивающие экономические специальности, 41% будущих специалистов строительных отраслей, 17% будущих IT специальностей не уверены в своем трудоустройстве и возможно будут искать работу в других отраслях.

На вопрос «Вас ситуация с вашим будущим трудоустройством тревожит» 70% опрошенных указали, что тревожит. Остальные респонденты указали, что их представленная ситуация не волнует, так как знают свое место работы или уже работают. От части работающие студенты трудоустроены в сфере услуг, не по специальности, но со слов студентов сложившаяся ситуация устраивает.

Основную долю проблемного трудоустройства составляют будущие экономисты. Со слов студентов, осваивающих экономические специальности с каждым годом все труднее найти работу. В данной ситуации возрастает конкуренция среди будущих специалистов, и одним из факторов эффективной конкурентоспособности является установка на успех [5].

При формировании установки на успех по данным [5, 10] необходимо выделение внешних и внутренних мотивов, где именно на внутренних мотивах (ориентация на процесс и результат) рекомендуют акцентировать внимание при формировании мотивации [10]. По данным [2] формирование мотивации, в том числе и установки на успех, где целью являются достижение положительных результатов и личностную активность определяет потребность в достижении успеха, соответственно необходимо сформировать интерес к самой деятельности и ее результату. По данным [1, 10] достигают вершин люди именно в той деятельности, которая вызывает интерес, где интерес – эмоциональное проявление познавательных потребностей человека [10].

В ходе опроса с помощью опросника Т. Элсера для изучения мотивации достижения успеха студентов, выяснилось следующее: (результаты опроса представлены на рисунке 1).

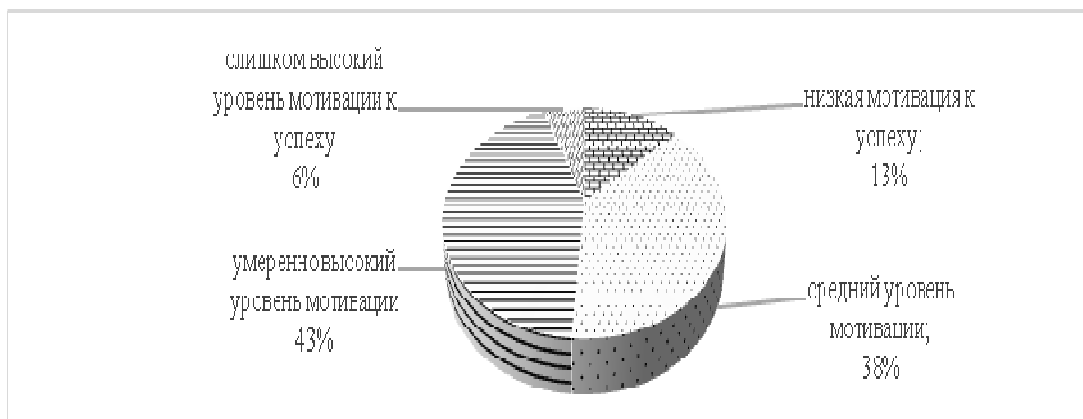


Рисунок 1. Уровень мотивации к успеху

Как видим, что средний и умеренно высокий уровень мотивации численно преобладают. По данным [2, 12] лица, опасаясь неудач (высокий уровень защиты), предпочитают обойтись без риска или, если невозможно обойтись без риска, то предпочитают минимальный риск, где неудача в достижении желаемого не угрожает авторитету. Преобладание мотива избегания неудач провоцирует занижению самооценки и уровня притязаний. Следующие друг за другом или чередующиеся неудачи способствуют снижению веры в себя и развитию боязни неудач. По данным [2, 12] как правило у них низкий уровень мотивации достижения. Данное подтвердилось в дальнейшем опросе, где студенты, имеющие высокий уровень мотивации к достижению успеха, ставили одной из целей развитие своего дела. Тогда как имеющие низкий уровень указали, что их не интересует предпринимательская деятельность, из-за высокой рискованности.

В процессе учебной деятельности в качестве успехов студенты указали следующее: для юношей и девушек освоить ключевые предметы и завести нужные знакомства для будущей карьеры. По результатам опроса как у юношей, так и девушек элективные дисциплины по физической культуре в качестве инструментария продвижения к успеху не рассматриваются.

Для выявления факторов, снижающих интерес у студентов к элективным дисциплинам по физической культуре и спорту, был проведен опрос. В ходе данного опроса студенты указали следующее: им не интересны занятия, где преподаватель сам не может правильно и красиво выполнить упражнение. Со слов студентов если он сам не может правильно показать упражнение, то почему преподаватель требует этого от студентов. В ходе бесед со студентами было выяснено, что в

большинстве вузов средний возраст преподавателей элективными дисциплинами по физической культуре и спорту достаточно возрастной 40-60 лет. В таком возрасте преподаватель не всегда способен красиво выполнить двигательное действие. Со слов студентов преподаватель должен уметь представить свою дисциплину, рассказать студентам о ее необходимости на данном этапе обучения и на перспективу, для чего она необходима в трудовой деятельности. Если преподаватель использует общие фразы, то такая дисциплина им так же мало интересна. Со слов студентов, данное говорит, что сам преподаватель мало разбирается в своей дисциплине или преподаваемый предмет мало интересен прежде всего самому преподавателю, а если не интересно педагогу, то почему должно быть интересно студенту.

Не менее важным является использование информационных технологий для повышения познавательного интереса студентов при освоении элективных дисциплин по физической культуре и спорту. Данное является, стимулирующим интерес к данным занятиям фактором, активизирующим формирования мотивации.

Но основным из факторов успешного формирования мотивации является формирование установки на достижения успеха. По данным [1, 2, 3] формирование установки на достижения успеха является краеугольным фактором успешной мотивации к деятельности. Достижение успеха занятиями элективными дисциплинами по физической культуре и спорту можно считать достижение желаемых кондиций как в физической подготовленности, так и в достижении необходимых форм тела, выполнение разрядных нормативов и т.д.

Из результата опроса стало видно, что четвертая часть не ставит никаких целей занимаясь элективными дисциплинами по физической культуре и спорту. Данное говорит о пассивном отношении к осваиваемой дисциплине.

Так же в ходе бесед со студентами было выяснено, что о пользе физической культуры и так все известно, со слов студентов о пользе приведенных занятий говорят со школы и в дальнейшем ничего нового им преподаватель не сказал и не скажет. Однако в ходе бесед выяснилось, что в учебных группах, где преподаватель сам занимается различными видами спортивной деятельности, студенты более охотно посещают занятия элективными дисциплинами по физической культуре и спорту. Студенты утверждают, что в данном случае играет свою роль в популяризации занятий внешний вид педагога, обязательно, чтобы был подтянут, без висячего живота, он должен уметь сам красиво выполнить упражнение, знать и уметь донести знания до студентов.

Не менее важным в деле формирования мотивации и интереса к элективным дисциплинам по физической культуре и спорту являются современные технологии, позволяющие открывать практическую значимость изучаемого материала, предлагать решения и задавать вопросы. Технологические реалии делают возможным увидеть различные процессы, протекающие в организме, контролировать нагрузку, повысить интерес к занятиям физической культурой и индивидуализировать подход. Данная ситуация способствует активизации познавательной деятельности занимающегося.

Но представленные технологические решения без формирования мотивации к самой учебной деятельности не будут иметь значения. Различные авторы [2, 8] указывают на несформированную мотивацию студентов к самому учебному процессу и элективными дисциплинами по физической культуре и спорту, в частности.

Данное объясняется видами спортивной деятельности не интересными студентам, т.е. учебный процесс, построенный без учета интересов и желаний студентов, не вызывает заинтересованности у студентов, более того, студенчество ищет и находит пути обхода обязательной формы занятий. В ходе беседы со студентами выяснилось, что одним из путей обхода обязательных занятий являются секционные занятия при вузе, фитнес клубы или иные способы ухода от обязательных занятий (различные справки, в том числе и по болезни).

В ходе опросов студентов было выяснено, что успешность профессиональной деятельности в значительной части связывают с качеством обучения в вузе, но успешность в профессиональной деятельности связывают с полезными связями и знакомствами. В ходе бесед студентам было указано, что состояние здоровья является одним из аргументов эффективности специалиста и данное совпадает с результатами исследований [11]. Практически все принявшие в беседе студенты были согласны с данным аргументом.

Для определения направлений формирования установки на успех был проведен опрос, в ходе которого был задан вопрос «Вам помогает достичь цели одобрение родных и близких людей» практически все респонденты указали, что помогает, а в ряде случаев стимулирует к активизации деятельности.

Что мешает в достижении успеха, 69% респондентов указали на формальную помощь. Данное относится как к действиям близких людей, так и педагогов.

Со слов студентов в формировании установки на успех не менее важным является и климат в учебной группе. Установка на достижение успеха работает в условиях положительного или нейтрального климата в учебной группе. Тогда как отрицательный климат дестабилизирует ситуацию, делая невозможным достижение успеха. Данное подтверждается и результатами наблюдений за результатами выполнения заданий студентами учебных групп с положительным и отрицательным климатом в группах. В группах с положительным климатом в учебных группах результативность деятельности достигала 92%, тогда как в группах с отрицательным климатом результативность достигала 47%. Результативность определяли по результатам выполнения заданий, количество и уровень заданий было одинаковым, количество участников в группе исполнителей также было одинаковым.

Не менее важным является поддержка педагогов и близких людей при выполнении заданий. В ходе наблюдений за группой студентов, выполняющих задание, преподаватель поддерживал студентов, не подсказывая решение он поддерживал студентами фразами «Вы можете сделать!», «Вы отличная команда и вам данное по плечу» и др. фразы поддерживающее положительный фон в группе. Тогда как в группе, где преподаватель просто наблюдал за выполнением или просто отошел от группы и не принимал никакого участия, результаты были значительно ниже. В группе, где преподаватель изначально сказал, что вам данное задание не по силам, просто принимайте участие, результат оказался самым низким. Данные результаты исследований показывают, что положительная стимуляция повышает результативность действий, тогда как после выполнения заданий в группе, где преподаватель изначально сказал, что данные задания вам не по плечу, просто поучаствуйте оказало отрицательное воздействие. Студенты высказали свое мнение «Лучше бы преподаватель ничего не говорил, это было бы лучше». И результаты выполнения заданий в данной команде были самые низкие.

Не менее важным в формировании мотивации является занятие любимым видом спортивной деятельности. В ходе опроса было выявлено, что стандартные занятия в рамках рабочей программы по дисциплине «Физическая культура» не интересны студентам, так как данные занятия построены без учета интересов студентов. Юноши в выборе вида спортивной деятельности склоняются к игровым, силовым и экстремальным видам спортивной деятельности, тогда как девушки больше акцентируют внимание на таких видах спортивной деятельности как пилатес, йога, стретчинг и танцевальные виды.

Но в данном случае возникает несколько вопросов: есть ли специалисты по избранным студентами видам спорта, наличие и состояние материальной базы у вуза, для организации учебного процесса по избранным видам спорта.

Современные условия пандемии Covid 19 сделали необходимым перевод учебного процесса в дистанционный формат. В результате опроса студентов II и III курсов выяснено, что студенты охотнее занимаются дистанционно. Данные,

полученные в результате опроса, совпали с данными [2, 4] и определено рядом факторов:

- студенты занимаются в домашних условиях, что снижает напряженность, делает более комфортными условия занятий, никто не видит недостатки фигуры тела или технике выполнения упражнений;
- занимаюсь в том спортивном костюме, который есть в наличии и это никому не видно;
- домашние условия дают возможность выбора наиболее комфортного времени занятия;
- не менее важным является возможность занятий наиболее интересным видом спортивной деятельности, что повышает эффективность занятий.

Выводы. В процессе формирования установки на успешность необходимо решить ряд вопросов:

- необходимо формирование позитивного отношения к элективным дисциплинам по физической культуре и спорту;
- профессорско-преподавательский состав должен сам владеть широким объемом знаний не только в преподаваемой дисциплине и стимулировать интерес к преподаваемой дисциплине;
- преподавателям и родителям необходимо стимулировать достижения успеха своими студентами;
- для формирования установки на успешность необходимо выявить сильные и слабые стороны занимающегося, для чего необходимо оценить уровень физической подготовленности и уровень притязаний;
- мотивация является основным составляющим в достижении успеха.

Для повышения эффективности в мотивации к занятиям различными видами спортивной деятельности является выявление и формирование потребности студентов, для чего необходимо взаимодействие с занимающимися, вести опрос, беседы о воздействии физической нагрузки на состояние организма, объяснять современные тенденции в физической культуре и спорте, популяризировать занятия различными видами спортивной деятельности [7, 8].

В ходе исследований [1, 11, 12] пришли к ряду выводов, среди которых следует выделить следующее:

- для формирования устойчивой мотивации необходимо формировать объем знаний в сфере физической культуры, медицины (оздоровление средствами физической культуры) и физиологии;
 - преподавателям необходимо освоить методы психологической поддержки студентов;
 - поддержка студентов при сдаче нормативов или освоении двигательных действий, проявляющих недостаточную подготовленность;
 - способствовать повышению уровню самооценки у студентов со сниженной самооценкой;
 - необходимо побуждать студентов к постановке цели деятельности и определять сроки и пути достижения;
 - для студентов с низким уровнем подготовленности необходимо разрабатывать индивидуальный подход, т.е. разрабатывать поэтапную систему подготовки с целями и задачами, соответствующими каждому из этапов;
 - для формирования устойчивой мотивации необходим учет потребностей студентов;
 - эмоционально поддерживать студентов при затруднении выполнения задания или сдачи контрольных нормативов.
- Необходимо создавать положительный фон в коллективе, данное будет способствовать повышению результативности деятельности самого коллектива и повышению мотивированности студентов в достижении результата и успешности занятий.

Литература:

1. Баженов, С.В. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности / С.В. Баженов // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2018. – Том 7, №4. – С. 84-85
2. Бахарев, Ю.А. Физическая культура успеха: учебное пособие / Ю.А. Бахарев, С.В. Соколовская, Е.А. Орлова, Л.В. Филонов, Н.Н. Устюхова, С.Н. Полебенцев, В.А. Балчугов, И.С. Царева, В.В. Селезнев. – Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2019. – 262 с.
3. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Изд-во: Российское педагогическое агентство, 1998. – 264 с.
4. Гапонова, С.А., Зыкова А.В. Развитие конкурентоспособности личности в период юношества как одно из условий жизнестойкости и психологического благополучия взрослой личности Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – 16 с.
5. Дэниел Пинк Драйв. Что на самом деле нас мотивирует. – Электронное издание. – ООО «Альпина Паблишер», 2013. – С. 32.
6. Иванников, В.И. Мотивация и стимулирование труда персонала в организации / В.И. Иванников, П.В. Симонин // Новое поколение. – 2016. – № 10. – С. 163-165.
7. Ильин, И.П. Мотивация и мотивы / И.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 298 с.
8. Иконникова, А.П. Зуева С.О. Психологические различия во временной перспективе студентов с мотивацией достижения успеха и мотивацией избегания неудач // Материалы 68-й научно-практической конференции преподавателей и студентов в 2 частях. – 2018. – С. 74-79.
9. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев; отв. ред. А.А. Бодалев; АН СССР, Ин-т психологии. – М., 1998. – 191 с.
10. Крамской, С.И. К вопросу повышения имиджа занятий физической культурой и спортом в системе профессионального самоопределения личности (на примере БГТУ им. В.Г. Шухова) / С.И. Крамской, И.А. Амельченко // Научный журнал «Дискурс». – 2017. – 12 (14). – С. 58-64.
11. Лебедева, Т.Е. Информационные технологии на практических занятиях в вузе / Т.Е. Лебедева // Высшее образование сегодня. – 2007. – №8. – С. 49-51.
12. Степанова, Т.В. Исследование мотивации успеха и мотивации боязни неудачи в структуре учебной мотивации студента ВУЗа / Т.В. Степанова // Вестник КузГТУ. – № 6 -2 (44), 2004. – С. 144-145.

УДК 378.147

старший преподаватель кафедры «Дизайн» Езиева Зухра Мухтаровна
 ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская Государственная Академия» (г. Черкесск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн» Тебуева Мадина Магомедовна
 ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская Государственная Академия» (г. Черкесск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн» Урсова Музалифа Юсуфовна
 ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская Государственная Академия» (г. Черкесск)

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ДИЗАЙН КОСТЮМА» НА ОСНОВЕ ЭТНОЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Аннотация. На страницах настоящей статьи исследуется специфика организации процесса профессиональной подготовки студентов, осваивающих направление «Дизайн костюма» на основе этноценностных ориентаций. В начале статьи рассматривается роль рецепции этнокультурного наследия в совершенствовании профессиональной деятельности современного дизайнера. В этой связи демонстрируется актуальность вопросов, связанных с организацией обучения будущих дизайнеров костюма на основе этноценностных ориентаций. Далее рассматриваются основные возможности для совершенствования системы дизайн-образования посредством широкой интеграции в него средств и методов, которые даёт нам обращение к этнокультурному наследию. Изучаются основные направления организованного таким образом процесса подготовки будущих дизайнеров костюма.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка будущих дизайнеров, этноценностные ориентации, этнокультурное наследие, студент, преподаватель.

Annotation. In this article, the specifics of the professional training of students mastering the «Costume Design» direction on the ethnocentric orientations' basis are investigated. At the beginning of the article, the role of the ethno-cultural heritage reception in improving the modern designer's professional activity is considered. In this regard, the relevance of issues related to the future costume designers professional training organization based on ethnocentric orientations is demonstrated. Next, we consider the main opportunities for improving the system of design education through the broad integration into it of means and methods that appeal to the ethno-cultural heritage gives us. The main directions of the future costume designers training process organized in this way are studied.

Key words: higher education, professional training of future designers, ethno-value orientations, ethno-cultural heritage, student, teacher.

Введение. Этнокультурное наследие традиционно является одним из важных источников вдохновения для дизайнеров костюма. Элементы древней космологии, влияние которых прослеживается в современном дизайне костюма, являются свидетельством сформированности системы культурно-исторических представлений у его создателей. Такие представления находят своё воплощение через колористические и конструктивно-формальные решения, а равно и художественное декорирование. Подобные решения в большинстве случаев весьма актуальны и стабильно имеют высокий спрос [1; 3; 5; 10; 12; 16].

Синтез этнокультурного наследия и современных дизайн-технологий предоставляет широкие возможности в плане разработки современного конкурентоспособного ассортимента. Сказанное относится как к промышленным коллекциям класса прет-а-порте, так и к авторским, эксклюзивным коллекциям, выражающим идею трансферта традиционных элементов в современный европейский дизайн костюма.

Описанная выше ситуация способствует актуализации ряда вопросов, связанных с ролью и местом этноценностных ориентаций в процессе организации профессиональной подготовки студентов направления «Дизайн костюма». Решение такого рода проблем представляет интерес не только в смысле формирования у будущих дизайнеров системы необходимых знаний, умений и навыков, но и в связи с их эстетическим и патриотическим воспитанием [4-5; 13].

Вопросам организации профессиональной подготовки студентов направления «Дизайн костюма» на основе этноценностных ориентаций посвящена настоящая статья.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день специфика процесса профессиональной подготовки будущих дизайнеров костюма в пространстве отечественной системы высшего образования в первую очередь обуславливается фактом отсутствия свободного рынка в предшествующую эпоху её развития. Таким образом, об интенсивном развитии индустрии дизайна, а, следовательно, и соответствующего сегмента образовательной системы, мы можем говорить лишь применительно к трём последним десятилетиям [8, С. 101].

Для понимания роли этнокультурной составляющей в процессе организации профессиональной подготовки студентов соответствующего направления также следует учесть, что специфика профессиональной деятельности современного дизайнера подразумевает достаточный уровень развития у него системы профессиональных компетенций, характерных для инженера, художника и менеджера. Специалист соответствующего профиля, таким образом, осуществляет особую художественную и социально-производственную деятельность, реализующую и формирующую потребности общества в организации эстетичной предметно-пространственной среды [8, С. 102-103].

По этой причине в настоящее время развитие системы профессиональной подготовки будущих дизайнеров костюма сопряжено с реализацией компетентностного подхода [6-7; 9-10; 12; 15]. Последний является наиболее перспективным на современном этапе развития отечественной системы дизайн-образования. Возможности, предоставляемые его внедрением в образовательную практику, связаны не только с оптимизацией содержательной и организационной сторон подготовки будущих дизайнеров к жизни и труду в условиях постиндустриального общества, но и с улучшением их адаптации к потребностям и вызовам со стороны такого общества [1-2; 5; 11].

В свою очередь, характеризующегося такими чертами профессионала в области дизайна костюма невозможно представить без достаточного уровня развития этнокультурной компетентности. Достаточный уровень развития последней подразумевает сформированность у выпускников вузов, успешно освоивших соответствующее направление подготовки, системы базовых знаний, умений и навыков в области традиционной художественной культуры. При отсутствии подобного «фундамента» успешное решение ими ключевых задач профессиональной деятельности представляется весьма затруднительным [7, С. 228].

Процесс развития этнокультурной компетентности у будущих дизайнеров костюма должен следовать определенной логике. Он включает три этапа (Табл. 1).

Этапы процесса развития этнокультурной компетентности у будущих дизайнеров костюма

№	Содержание
1	Формирование у студентов позитивного опыта восприятия традиционной художественной культуры как важнейшего источника творческого развития личности и профессионала (аксиологический, ценностно-смысловой уровень).
2	Освоение будущими специалистами в области дизайна технологий традиционной народной художественной, способов изготовления традиционных произведений различных видов народного искусства (деятельностный уровень).
3	Формирование у обучающихся навыков самостоятельной творческой художественной практики, использование концептуальных идей традиционного народного художественного творчества в собственной дизайн-практике, в реализуемых проектах (личностно-творческий уровень) [11, С. 627].

Рассмотрев три главных этапа формирования этнокультурной компетентности у будущих дизайнеров костюма, следует также сказать о трёх уровнях её сформированности (Табл. 2).

Таблица 2

Уровни развития этнокультурной компетентности у будущих дизайнеров костюма

Наименование	Характеристика
Аксиологический	Осознание студентами значимости этнокультурных ценностей, их эмоциональное восприятие и принятие, приемлемый уровень сформированности у лиц, осваивающих соответствующие программы профессиональной подготовки, эмоциональной чувствительности к различным примерам из области этнокультуры [1-5; 10-11].
Деятельностный	Деятельное отношение будущих дизайнеров к этнокультуре, наличие у обучающихся позитивного опыта разработки дизайн-продуктов с широким использованием этнокультурного компонента, наличие развитого художественного вкуса, подразумевающее, в свою очередь, овладение оценочными критериями в области этнокультуры, наличие осознанного стремления к занятиям различными формами творческой деятельности, подразумевающими погружение будущих дизайнеров в этнокультуру.
Личностно-творческий	Сформированное осознанное личностное расположение студентов к этнокультурным ценностям и их применению в различных формах их будущей профессиональной деятельности, подразумевающее определённый уровень сформированности у них профессионального стиля, достаточную степень раскрытия творческого потенциала обучающихся.

Процесс формирования у будущих дизайнеров костюма основных составляющих этнокультурной компетентности представляется нам успешным в том случае, если содержание их профессиональной подготовки будет направлено на создание педагогических условий для последовательного достижения её уровней, охарактеризованных выше. Конкретно, данный процесс должен быть направлен на:

- повышение интеллектуального уровня, характерного для будущих дизайнеров костюма;
- интенсивное развитие профессиональных и личностных качеств будущих специалистов в соответствующей области;
- развитие индивидуальных творческих способностей у студентов-дизайнеров [9, С. 7];
- формирование у обучающихся понимания сущности традиций народной художественной культуры [2; 12; 14-16];
- обучение будущих дизайнеров эффективно использованию приемов декоративно-прикладного искусства в их будущей профессиональной деятельности [7-9];
- формирование индивидуального стиля у студентов-дизайнеров;
- развитие у обучающихся системы представлений о социальной значимости их будущей деятельности в постиндустриальном обществе [10-11].

В процессе формирования этнокультурной компетентности будущих дизайнеров костюма существенную роль играет освоение ими региональных традиций декоративно-прикладного искусства [13, С. 250]. Изучение культуры своей малой родины и формирование у студентов ценностного отношения к ней позволяют эффективно решать ряд немаловажных образовательных и воспитательных проблем в ходе их профессиональной подготовки по соответствующему направлению.

На протяжении всей истории человеческой культуры региональное этнокультурное наследие было и по сей день остаётся неотъемлемой частью национального и мирового этнокультурного наследия. Оно является ярким выражением духовных ценностей общества [2; 5; 13-14]. Региональное этнокультурное наследие уходит своими корнями в глубокую древность. На протяжении всей истории вида *Homo sapiens* его представителям начала было свойственно стремление к красоте в окружающем его материальном мире. По этой причине зачастую даже самые простые ткани украшались вышитыми узорами, керамика – орнаментом и стилизованными изображениями, металлические изделия – чеканкой и насечкой. Каждая региональная общность, создавая этот предметный мир, отражала в нём собственный особый культурный и бытовой уклад, своеобразное восприятие мира, представление о счастье и красоте [8; 12; 14].

Погружение будущих дизайнеров костюма в атмосферу традиционного народного искусства с большой вероятностью позволит студентам-дизайнерам проникнуть в глубины народного искусства, понять его внутренний духовный строй. Впоследствии это поможет им более эффективно выполнять дипломные работы, в т.ч. с использованием следующих техник:

- вышивка;
- лоскутная мозаика;
- узорное ткачество;
- золотое шитьё [1-3; 7-8].

Последовательно и грамотно работая как над дипломными работами, так и над, например, текущими, будущие дизайнеры костюма, опираясь на исходный творческий материал, накопленный поколениями народных умельцев, смогут

создавать интересные, законченные художественные произведения. Возрастает вероятность производства ими конкурентноспособной продукции и в процессе будущей профессиональной деятельности [10, С. 465].

Выводы. Завершая наше исследование, в первую очередь отметим, что этнокультурное наследие представляет собой один из ключевых источников вдохновения для дизайнеров костюма, как практикующих, так и будущих.

Его влияние прослеживается в колористических и конструктивно-формальных решениях, а также в художественном декорировании. Подобные решения в большинстве случаев весьма актуальны и стабильно имеют высокий спрос.

Таким образом, синтез этнокультурного наследия и современных дизайн-технологий предоставляет широкие возможности в плане разработки современного конкурентноспособного ассортимента. Уже по этой причине построение процесса профессиональной подготовки специалистов соответствующего профиля на основе этнокультурных ориентаций является перспективным.

Кроме того, обращение к этнокультурным ценностям с большой вероятностью позволит оптимизировать процесс эстетического и патриотического воспитания лиц, осваивающих соответствующее направление подготовки.

Далее отметим, что специфика профессиональной деятельности современного дизайнера подразумевает достаточный уровень развития у него системы профессиональных компетенций, характерных для инженера, художника и менеджера.

По указанной причине в настоящее время развитие системы подготовки будущих дизайнеров костюма сопряжено с широким внедрением компетентностного подхода. Возможности, предоставляемые его интеграцией в образовательный процесс, связаны не только с оптимизацией содержательной и организационной сторон подготовки будущих дизайнеров к жизни и труду в условиях постиндустриального общества, но и с улучшением их адаптации к потребностям и вызовам со стороны такого общества.

В свою очередь, характеризующийся такими чертами профессионал в должен обладать достаточным уровнем развития этнокультурной компетентности. Последний подразумевает сформированность у выпускников вузов, успешно освоивших соответствующее направление подготовки, системы базовых знаний, умений и навыков в области традиционной художественной культуры.

Процесс формирования у будущих дизайнеров костюма основных составляющих этнокультурной компетентности представляется нам успешным в том случае, если содержание их профессиональной подготовки будет направлено на: совершенствование интеллектуального уровня будущих дизайнеров костюма; развитие профессиональных качеств будущих специалистов; развитие творческих способностей студентов; формирование у обучающихся понимания сущности традиций народной художественной культуры; обучение будущих дизайнеров эффективному использованию приемов декоративно-прикладного искусства в их будущей профессиональной деятельности; формирование индивидуального стиля у студентов-дизайнеров; развитие у обучающихся системы представлений о социальной значимости их будущей деятельности в постиндустриальном обществе.

В процессе формирования этнокультурной компетентности будущих дизайнеров костюма существенную роль играет освоение ими региональных традиций декоративно-прикладного искусства.

Последнее с большой вероятностью позволят студентам-дизайнерам проникнуть в глубины народного искусства, понять его внутренний духовный строй.

Это поможет им более эффективно работать над проектами как в ходе учебной, так, в дальнейшем, – и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бредихин, А.П. Средовой подход в системе факторов формирования ценностного отношения студенческой молодежи к национальной истории и культуре / А.П. Бредихин // Психология и педагогика социального воспитания / под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. – Кострома: КГУ, 2020. – С. 40-46.
2. Бредихин, А.П. Традиционная русская народная культура в системе факторов формирования духовных идеалов современной российской молодежи / А.П. Бредихин // Этнокультурное образование в современном мире: сборник научных статей по материалам Всероссийской очно-заочной научно-методической конференции (Саратов, 18-20 апреля 2017 г.) / науч. ред. Е.А. Александрова. – Москва: Перо, 2017. – С. 65-81.
3. Бредихин, А.П. Формирование ценностного отношения будущих художников к традициям и ценностям национальной культуры и искусства: психологические механизмы инкультурации личности / А.П. Бредихин // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты. – Ереван: Российско-Армянский университет, 2020. – С. 120-127.
4. Ворожейкина, О.И. Методика преподавания проектной графики: этнокультурный контекст / О.И. Ворожейкина, Ю.В. Пак // Дизайн-образование: проблемы и перспективы. Сборник научных трудов / отв. ред. М.Н. Марченко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2016. – С. 60-73.
5. Ворожейкина, О.И. Учебно-методическое пособие по подготовке магистерского проекта и научно-исследовательской работы по специальности 6М042100 «Дизайн» / О.И. Ворожейкина. – Уральск: РИО ЗКТУ им. М. Утемисова, 2015. – 83 с.
6. Галкина, И.С. Возможности специальных дисциплин в формировании профессиональных компетенций будущих графических дизайнеров: от образовательных стандартов – к реалиям образовательной практики / И.С. Галкина // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования / ред. Х.С. Гафаров и др. – Минск: Белорусский государственный университет, 2020. – С. 70-77.
7. Галкина, И.С. Профессиональная культура современного дизайнера: факторы и механизмы формирования / И.С. Галкина // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. – 2019. – № 4(43). – С. 224-232.
8. Грекова, А.Р. Зачем нам нужны дизайнеры одежды / А.Р. Грекова // Дизайн-образование: проблемы и перспективы. Сборник научных трудов / отв. ред. М.Н. Марченко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2016. – С. 97-104.
9. Ерохина, Е.В. Психологические основы формирования этнокультурных компетенций будущих дизайнеров костюма в образовательном процессе вуза / Е.В. Ерохина // Коллекция гуманитарных исследований. – 2019. – № 4(19). – С. 6-9.
10. Репринцев, М.А. Этнокультурные основы современного дизайн-проектирования: опыт разработки и реализации проектов историко-этнографических комплексов / М.А. Репринцев // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности. – Чебоксары: ЧПУ, 2017. – С. 464-469.
11. Репринцев, М.А. Этнокультурные традиции как основа профессиональной деятельности дизайнера: от композиционного замысла – до реализации проекта / М.А. Репринцев // Этнокультурное образование в современном мире / науч. ред. Е.А. Александрова. – Москва: Перо, 2017. – С. 612-631.
12. Савельева, И.Н. Имидж современного дизайнера и пути его формирования на основе развития традиций этнодизайна / И.Н. Савельева // Имиджология 2005, теория и практика: материалы Третьего международного симпозиума. – Москва: РИЦ АИМ, 2005. – С. 348-350.

13. Сухоруков, И.С. Формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи как ответ системы социального воспитания на глобальные вызовы современного мира / И.С. Сухоруков // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 247-252.

14. Сухоруков, И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков средствами народного искусства: механизмы и условия перехода «внешнего» во «внутреннее» / И.С. Сухоруков // Этнокультурные феномены в образовательном процессе. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2020. – С. 196-204.

15. Тебуева, М.М. Развитие творческой активности учащихся 5-7 классов на занятиях декоративно-прикладным искусством (на примере использования войлока в одежде): диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тебуева Мадина Магомедовна. – Москва, 2009. – 117 с.

16. Урусова, М.Ю. Развитие художественно-творческого мышления студентов художественно-графического факультета на занятиях декоративно-прикладным искусством (на примере вышивки национального головного платка карачаевцев и балкарцев): диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Урусова Музалифа Юсуфовна. – Карачаевск, 2010. – 201 с.

Педагогика

УДК 378.147

профессор кафедры педагогического образования Зембатова Лариса Тамерлановна
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ),
профессор кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);
аспирант кафедры педагогического образования Кириченко Кирилл Николаевич
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье представлен анализ математической составляющей системы подготовки будущих учителей начальных классов. Описаны вопросы, при усвоении которых обучающиеся испытывают сложности, указаны причины возникновения трудностей. В настоящее время в условиях школы математическое образование переживает сложный период, связанный с изменениями целей образования, с переходом на Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения. В начальной школе сложным оказалось преподавание предмета математики. Это обусловлено снижением интереса учащихся к учению, ростом неуспевающих, падением качества знаний, умений и навыков, недовольство учителей результатами своего труда, а также большой занятостью родителей. Изучив научно-методические источники по представленной теме, автор высказывает собственную точку зрения на имеющуюся проблему, предлагая ряд мероприятий. В качестве условий совершенствования математической составляющей системы подготовки будущих учителей начальных классов предложены следующие позиции: оптимизация всех сфер нагрузки студентов (учебной, психологической и физической); обеспечение принципов индивидуализации и дифференциации обучения; использование во взаимодействии педагогических и инновационных мультимедиа – технологий; активизация познавательной деятельности учащихся за счет введения в содержание образования курсов по выбору.

Ключевые слова: математическое образование, совершенствование математического образования, система подготовки, будущие учителя начальных классов, федеральный государственный образовательный стандарт.

Annotation. The article presents an analysis of the mathematical component of the system of training future primary school teachers. The questions are described, during the assimilation of which students experience difficulties, the causes of difficulties are indicated. Currently, in the conditions of the school, mathematical education is going through a difficult period associated with changes in the goals of education, with the transition to the Federal State Educational Standard of a new generation. In elementary school, teaching the subject of mathematics turned out to be difficult. This is due to a decrease in students' interest in learning, an increase in underachievers, a drop in the quality of knowledge, skills and abilities, dissatisfaction with teachers with the results of their work, as well as a large employment of parents. Having studied the scientific and methodological sources on the presented topic, the author expresses his own point of view on the existing problem, offering a number of measures. The following positions are proposed as conditions for improving the mathematical component of the system of training future primary school teachers: optimization of all areas of student workload (academic, psychological and physical); ensuring the principles of individualization and differentiation of training; the use of pedagogical and innovative multimedia technologies in interaction; activation of cognitive activity of students by introducing elective courses into the content of education.

Key word: mathematical education, improvement of mathematical education, training system, future primary school teachers, federal state educational standard.

Введение. На сегодняшний день школьное обучение математике столкнулось с весьма непростым периодом. В частности, сейчас активно меняются цели обучения, школы перешли к Федеральному государственному образовательному стандарту нового поколения. В младших классах преподавать такую дисциплину, как математика, стало весьма непросто. Это происходит потому, что интерес школьников к образованию значительно уменьшился, возросло число отстающих школьников. По этим причинам качество знаний, навыков и умений стремительно стало падать, педагоги не испытывают удовлетворения от своей деятельности. Родители же школьников очень заняты и не всегда могут помочь своим детям в учебе. В связи с указанными факторами необходимо провести новые педагогические исследования в сфере методики преподавания дисциплины.

Изложение основного материала статьи. Произошли существенные изменения в понимании школьной математической подготовки. ФГОС начального общего образования – это комплекс совокупность требований, являющихся обязательными при выполнении основной общеобразовательной программы младших классов образовательными организациями с государственной аккредитацией. В требованиях в отношении условий, системы и итогов изучения основной общеобразовательной программы младшей школы принимается во внимание совокупность личностных и возрастных характеристик школьников, важность обучения в младших классах, которое представляет собой первооснову всего дальнейшего образования [5].

Наряду с основным предметным содержанием ФГОС приводит пояснение содержательного наполнения надпредметных знаний, умений и способов. В частности, это знания, умения и способы, которые вырабатываются каждой учебной дисциплиной и способствуют консолидации усилий всех школьных дисциплин в сфере решения единых задач образования и достичь единых целей образовательной деятельности. Кроме того, подобный подход поможет избежать узкопредметности при отборе содержания обучения, позволит интегрировать в изучение разнообразных аспектов внешней действительности.

В соответствии с ФГОС, предмет «математика» должна является одним из ключевых элементов младшей школы, потому что именно этому предмету отводится основная роль в развитии у учащихся способности к обучению. Математика позволяет заложить основание, на котором впоследствии будут выработаны навыки мыслительной деятельности.

Учащиеся начальной школы обучаются разнообразным действиям и операциям – классификации, сопоставлению, анализу. Они также обучаются выявлению закономерностей и причинно-следственных связей, формированию логических цепочек в своих размышлениях. В процессе изучения математики дети усваивают комплекс обобщенных знаний и способов действий, что обеспечивает целостное восприятие окружающей действительности. на основании обобщенных способов действий школьники учатся формировать модели конкретных процессов и явлений реальности.

Кроме того, эти способы позволяют выработать универсальные учебные действия, которые, в свою очередь, дают школьникам возможность усваивать знания по дисциплине и способствуют их умственному развитию. Кроме того, УУД учат самостоятельно искать и изучать новые сведения, новые способы действий и знания. Знания и способы действий, полученные в начальных классах, потребуются детям как в последующем качественном обучении, так и в решении большого количества прикладных задач во взрослой жизнедеятельности.

Профессионализм учителя начальных классов заключается в том, чтобы развивать математические способности учащихся, помочь им поверить в свои собственные силы, а также в умении сделать свои занятия интересными, разнообразными, творческими, продуктивными. Качественным образование становится тогда, когда достижения имеют не только учащиеся, но и учителя. Повышение качества образования – одна из приоритетных задач российского образования. Анализ научно-методической литературы по теме исследования показывает, что в качестве условий повышения качества математического образования многие исследователи определяют:

- оптимизация нагрузки учащихся (учебной, психологической и физической);
- использование принципов дифференциации и индивидуализации обучения;
- внедрение в образовательный процесс различных педагогических технологий во взаимодействии с инновационными мультимедиа – технологиями;
- использование различных методов и средств активизация познавательной деятельности учащихся.

Процесс повышения качества образования и достижение его высокого уровня требуют кардинальных преобразований в сфере образования. В качестве основы совершенствования подготовки специалистов разных сфер деятельности, в том числе и учителей начальных классов, выдвигается компетентностный подход, результатом которого является компетентный специалист. Процесс подготовки будущих учителей начальных классов в таких условиях приобретает особую актуальность в силу своей многопрофильности, так как они призваны закладывать основы общей образованности младших школьников по различным направлениям (по русскому языку, математике и др.). В современных условиях технологизации производства преподавание математики в начальных классах приобретает особое значение, поскольку именно на этой ступени закладываются основы математических знаний и умений, составляющих базу успешного овладения учащимися точными науками на последующих уровнях образования. Несмотря на данный факт, данные социологических опросов, проводимых последние годы, свидетельствуют о том, что около 54% учителей начальной школы считают, что не обладают необходимым объемом знаний и умений для преподавания математики; более

49 % учителей испытывают затруднения при подготовке конспектов уроков по математике и их проведении, 49-52% практический не проявляют интерес к преподаванию математики в начальной школе.

Как показывает моя многолетняя практика работы на кафедре педагогического образования, наблюдения за разными видами деятельности студентов (лекционные занятия, практические, тестирование, анализ текущих и итоговых контрольных работ, ответы на зачетах и экзаменах) свидетельствуют о существенных проблемах, которые возникают при изучении различных разделов математических дисциплин.

Некоторые студенты не усваивают новую терминологию (например – дизъюнкция, конъюнкция, импликация и т.д.), часть студентов путают знаки операций над множествами со знаками операций над высказываниями и предикатами, плохо справляются с решением комбинаторных задач, многие студенты не понимают различие между понятиями «доля», «дробь», не справляются с образованием дроби, часть студентов избегает решение задач с дробями и т.д. Многие из перечисленных трудностей объясняются тем, что большинство студентов, поступающих на факультет начального образования, имеют гуманитарную направленность и результаты по математике на ЕГЭ у них не высокие.

Проанализировав практику деятельности педагогов начальных классов, а также профессиональную подготовку учащихся педагогических высших учебных заведений, мы можем сделать вывод, что методическое и теоретическое обеспечение работы по развитию математических компетенций у будущих педагогов младшей школы является недостаточным.

Это указывает на то, что необходимо оптимизировать систему подготовки педагогов младшей школы, а также наращивать эффективность процесса выработки математических компетенций у обучающихся вузов.

Вопросы оптимизации математического обучения будущих педагогов рассматривались многочисленными психологами и методистами Д.Ф. Николенко, Н.Н. Лавровой, Н.В. Кузьминой, Ю.М. Колягиным, Н.Я. Виленкиным и другими. Также этим вопросам были посвящены диссертационные исследования таких авторов, как Л.П. Стойлова, К. Абдулаев, Г.И. Подгайнев, Г.П. Судибор.

Изучив названные исследования, можно говорить о том, что вопрос подготовки педагогов младшей школы рассматривался под разными углами зрения. Но методико-математическая подготовка студентов не исследовалась непосредственно, несмотря на то, что о ее важности и недостаточной проработанности говорят в своих трудах по педагогике и психологии Г.П. Судибор и Г.И. Подгайнев [2; 3].

Для того чтобы повысить качество подготовки педагогов младших классов, необходимо обосновать практические и теоретические вопросы. В частности, это вопросы организационных форм, содержания, структуры, методов и форм передачи учащимся специальных знаний и выработки у них соответствующих навыков. Государственный экзамен по математике с методикой преподавания имеет множество недочетов и пробелов, касающихся навыков, умений и знаний обучающихся. На основании проведенного анализа подготовки работающих педагогов и учащихся педагогических вузов мы можем говорить о том, что у них отсутствуют не столько общенаучные знания по математике, сколько профессиональные, методико-математические знания навыки и умения.

Ключевые документы (ФГОС ООО, ФГОС НОО) не обозначают задачу обеспечивать такую профессиональную педагогическую подготовку педагога, которая позволила бы ему самостоятельно, в течение всей практической деятельности, следить за тем, как развивается теория и практика, моментально откликаться на изменения учебных программ и планов. Это делает рассматриваемую проблему еще более острой. Встает вопрос о способах повышения качества методико-математического обучения педагогов младшей школы и приобщении их к самостоятельному познавательному процессу [4].

Необходимо готовить будущих педагогов так, чтобы они могли осуществлять эффективную практическую деятельность и формировать основу для последующего образования. В соответствии с данной целью, ключевые задачи обучения математике заключаются в том, чтобы студенты получили качественные и глубокие знания, на которых основывается математический курс в младших классах. Следует сформировать верное понимание будущим педагогом младшей школы вопросов преемственности в сегодняшнем образовательном процессе. Также важно выработать теоретическое понятийное мышление, разъяснить учащимся общекультурную значимость математических методов. Нужно выработать навыки самостоятельной работы с учебниками и учебными пособиями. Студенты должны изучать методические, математические и психолого-педагогические источники, могли проводить анализ содержания программ. Таким образом, необходимо развить математическую культуру будущих педагогов младшей школы.

Для того чтобы студент понимал, насколько важными являются знания по математике в предстоящей работе со школьниками, и стремился к тому, чтобы улучшать свою подготовку, необходимо в первую очередь выработать в нем способность анализировать предметное содержание и работать с учебниками по предмету. С этой целью следует вести пошаговую и целенаправленную работу в сфере установления взаимосвязи между изучаемыми материалами и начальным курсом математики.

Кроме того, важно задействовать задания из альтернативных учебников по ряду причин:

- а) математическая программа младших классов была значительно изменена: теперь основное значение отводится развивающим задачам в образовании;
- б) в некоторых школах (в младших классах) при преподавании математики используются альтернативные, то есть развивающие, системы.

Подобная деятельность способствует реализации преемственности между курсом математики в школе и вузе.

Обязательное условие профессионально-педагогической ориентированности математической подготовки – это положение, согласно которому, математические дисциплины в педагогическом вузе должны выстраиваться на основе объединения общенаучных и методических направлений.

При реализации методической подготовки будущих педагогов младшей школы средствами математики могут использоваться разнообразные современные методы и приемы, обучать студентов использовать дидактические принципы. Важно придерживаться проблемного подхода к образованию, давать самостоятельные задания – в частности, подготовить материалы, которые будут использованы на занятиях, кружках по математике. Необходимо объяснить студентам, как эффективно применять деловые игры, готовить фрагменты занятия по заданной теме с выходом в школу.

Все студенческие разработки в совокупности должны формировать способность составлять примеры и задания, выработывать у школьников соответствующие математические понятия.

Выводы. Итак, профессионально-педагогическая ориентированность в преподавании математики будущим педагогам младшей школы может быть с успехом реализована, если будут соблюдены определенные условия: обеспечение мотивационной поддержки курса математики; все методы и формы преподавания математики должны быть направлены на то, чтобы подготовить учащихся к реализации профессиональной деятельности на поприще педагога младшей школы. Также необходимо направить научно-исследовательскую, внеаудиторную и аудиторную деятельность на удовлетворение практических проблем.

Литература:

1. Мордкович, А.Г. Беседы с учителями математики: Учеб.-метод. пособие / А.Г. Мордкович. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. – 336 с.
2. Подгайнев, Г.И. Система математической подготовки учителя начальных классов в педагогическом институте: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук 13.00.02. / Геннадий Иванович Подгайнев – М., 1981. – 16 с.
3. Судибор, Г.П. Элементы аналитической геометрии и геометрических преобразований: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. 2121 "Педагогика и методика нач. обучения" / Г.П. Судибор. – Минск: Вышэйш. школа, 1981. – 160 с.
4. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 и 2012 гг. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2014. – 35 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» – Лесосибирский педагогический институт (г. Лесосибирск);

студентка Мещерова Юлия Наилевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» – Лесосибирский педагогический институт (г. Лесосибирск);

студентка Смагина Вероника Юрьевна

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТРАДИЦИЯХ И НОВАТОРСТВЕ В РУССКОЙ ДРАМАТУРГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЬЕС А. ВАМПИЛОВА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования представлений о традициях и новаторстве в русской драматургии у обучающихся старших классов. Авторы предлагают учитывать при изучении драматургии А. Вампилова традиции новой драмы А.П. Чехова, а именно, психологизм, особенности конфликта, символические образы-лейтмотивы и др. Анализ пьесы А. Вампилова «Утиная охота» в контексте ранее изученной пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» позволит формировать понимание новаторского характера драматургии современного автора (монтажная композиция, совмещение временных планов и т.д.) и синтезировать представление о драме как роде литературы.

Ключевые слова: драматургия, традиции, новаторство, урок литературы, интерпретация, художественное произведение.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of ideas about traditions and innovation in Russian dramaturgy among high school students. The authors propose to take into account the traditions of the new drama of A.P. Chekhov, namely, psychologism, features of the conflict, symbolic images-leitmotifs, etc. Analysis of A. Vampilov's play "Duck Hunt" in the context of the previously studied play by A.P. Chekhov's "The Cherry Orchard" will help to form an understanding of the innovative nature of the modern author's dramaturgy (montage composition, combination of time plans, etc.) and to synthesize the idea of drama as a kind of literature.

Key words: dramaturgy, traditions, innovation, literature lesson, interpretation, work of art

Введение. При изучении литературы в школе перед учащимися стоит одна из основных задач – изучение и обязательное освоение литературоведческих терминов. Требования программы по литературе предполагают знание старшеклассниками таких понятий как «комедия», «лирическая комедия», «драма», «социально-философская драма», «драматургический конфликт», «композиция драмы», «стилистика пьесы», «традиция» и «новаторство».

Современная драма является одним из самых сложных материалов для чтения и анализа в школе. При обращении к драме как одному из трех родов литературы, в частности, к драме современной, становится очевидным, что многие аспекты ее изучения являются спорными и неоднозначными. Изучение драматических произведений требует особого подхода, методических решений, определяемых их жанровыми особенностями.

Современная литература имеет характерную специфику обращения к литературным источникам прошлых эпох, их переосмыслению и интерпретации и впоследствии созданию нового творческого метода на базе наследуемых литературных традиций. Изучение в рамках школьного урока наследуемых современной драматургией традиций и возникновения новаторства творческого метода является оправданным, так как позволяет актуализировать представления об историко-литературных процессах, изучаемых в рамках школьного курса, а также сформировать умение глубокого прочтения драматического текста, понимания авторских интенций, осознания места и значимости драматического произведения в современной литературе. В связи с этим целесообразно исследовать традиции и новаторство в пьесах А. В. Вампилова как наиболее значимого реформатора современной драматургии.

Изложение основного материала статьи. Пьесы А. Вампилова изучаются на уроках литературы в старших классах. В программы по литературе разных авторов (В.В. Агеносова, Т.Ф. Курдюмовой, С.А. Зинина, В.А. Чалмаева и др.) входят такие произведения А. Вампилова как «Утиная охота», «Старший сын», «Прошлым летом в Чулимске», «Провинциальные анекдоты».

Методике изучения творчества А. Вампилова в школе посвящены работы Н. Л. Крупининой (пьеса А.В. Вампилова «Утиная охота», XI класс), И.Х. Акуджба (пьеса А. Вампилова «Свидание»), Б.А. Ланина и Л.Ю. Устиновой, В.И. Коровина, которые в своих методических работах предлагают рассмотрение творчества драматурга в аспекте преемственности.

Исследователи отмечают отсутствие у современных школьников интереса к драматургии, что обусловлено, с одной стороны ориентированностью драмы на сценическую постановку, с другой стороны, непониманием актуальных для того времени конфликтов. Особой и трудновыполнимой задачей читателя является задача найти ключ к единству художественного мира драматурга. Попытки поиска целостного подхода к творчеству Вампилова пока только намечаются в исследовательской литературе.

Пьесы А. Вампилова как пример современной драматургии изучаются, согласно действующим УМК, в 11 классе во II полугодии. Изучение драматургии А. Вампилова является одной из последних тем курса. В связи с этим для реализации формирования представлений о традициях и новаторстве в творчестве драматурга, следует использовать принцип преемственности. Данный принцип позволит обратиться к ранее изученным учащимися произведениям с целью нахождения параллелей в мотивах, образах, теме, проблематике, приемах и композиции между обозначенными произведениями и пьесами А. Вампилова.

Уроку по пьесе «Утиная охота» предшествует обзорный урок по драматургии последней трети XX – начала XXI века. На нем акцент обучающихся делается на специфике драмы. По ходу обзорного урока необходимо концентрировать внимание обучающихся на смене тематических, жанровых, стилевых доминант в драматургических произведениях, смене характера героя в каждом из литературных периодов.

При формировании представлений о традициях и новаторстве следует установить проблемную ситуацию поиска традиций классической литературы в современной драматургии А. Вампилова и степень новаторства творческого метода автора. Стоит также упомянуть значимость для современного литературного процесса и, в частности, драматургии традиций классической литературы. Возможно использование элементов биографического метода, позволяющих охарактеризовать круг читательского интереса А. Вампилова (например, указав А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.П. Чехова и др.) и предположить влияние данного интереса на творческое становление автора.

А.С. Собенников, И.И. Плеханова, С.М. Козлова и др. исследователи отмечают, что наиболее очевидная связь прослеживается между «новой драмой» А.П. Чехова и драматургией А.В. Вампилова. А.С. Собенников, изучая творчество А. Вампилова, отмечал, что «в своей сумме театральные приемы Вампилова не сводимы к опыту русской драматургии XIX в.». Исследователь сравнивал художественное мышление Чехова и Вампилова, и пришел к выводу, что: «И Чехов и Вампилов были способны увидеть диалектическую противоречивость жизни, оба с недоверием относились к общим местам, лозунгу, фразе. Юмор, ирония Чехова и Вампилова были направлены против стереотипов, мифологизированного сознания. Их художественное мышление было адогматично» [2].

Учащимся предлагается вспомнить изученные в 10 классе пьесы («Вишневый сад», «Чайка», «Три сестры», «Дядя Ваня») и их характерные особенности. Следует также вспомнить каноны драматического произведения, сравнить их с чертами «новой драмы» и сделать вывод о преобразованиях в принципах драматического произведения.

Учащимся можно предложить следующую карту-схему с чертами «новой драмы» А.П. Чехова:

- внутренние конфликты преобладают над внешними и отражают переживания действующих лиц;
- герои слышат, но не слушают друг друга, так как каждый сосредоточен на собственных внутренних переживаниях, возникает «многоголосье»;
- использование приема монтажа, разрушается единства времени, места и действия;
- наибольшее внимание уделяется быту, нежели описанию событий;
- герои показаны в типических, обыденных ситуациях, демонстрируется естественный ход жизни;
- сочетание в пьесе лирического, комического и драматического;
- ремарки вступают в диалог с текстом, способствуют воплощению психологического портрета героев.

Данную карту-схему можно использовать в качестве алгоритма поиска традиций «новой драмы» в драматургии Вампилова.

После прочтения пьесы «Утиная охота» и при непосредственном ее анализе, обучающимся легче будет увидеть новаторство драматурга А. Вампилова, но, несмотря на модерн, видно, что пьеса написана в чеховских традициях. Драматическое произведение «Утиная охота» – это особое произведение, которое выделяется сложностью композиционного построения и удивляет своей оригинальностью.

При помощи фронтального опроса, учитель с обучающимися воссоздаст хронологию событий в пьесе. Они отметят наличие в «Утиной охоте» трех временных пластов: настоящее время, прошлое/воспоминание, условное будущее [1]. Композиционные особенности пьесы можно охарактеризовать при помощи следующих вопросов:

1. С чего начинается пьеса «Утиная охота»?
2. Где происходят основные события пьесы?
3. Какова реакция Зилова на «шутку» его друзей?

4. Как можно охарактеризовать события, происходящие в пьесе «Утиная охота»? В чем их особенность? Являются ли они обыденными?

5. Почему А. Вампилов строит свою пьесу как цепь воспоминаний героя?
6. Какие повторы наблюдаются в пьесе «Утиная охота»?

Учащимся можно предложить раздаточный материал, на котором будут вынесены все ремарки, характеризующие дождь и степень его проявления. Из анализа цитатного плана и хронологии событий, обучающиеся сделают вывод о том, что дождь идет на протяжении всего действия и используется драматургом с целью передать душевное состояние Виктора Зилова.

После обсуждения образа-лейтмотива дождя необходимо провести параллель с комедией «Вишневый сад» А. П. Чехова и сконцентрировать внимание обучающихся на лейтмотиве звука лопнувшей струны. Пьеса «Вишневый сад» уже знакома обучающимся, поэтому обращение к ней может носить обзорный характер. Предлагаем вывести на слайде презентации ремарки, которые описывают звучание лопнувшей струны (это происходит в пьесе дважды) [4]. Обучающиеся приходят к выводу, что звук лопнувшей струны символизирует грядущую гибель сада и концентрируют внимание на преемственности традиций А.П. Чехова в творчестве А. Вампилова.

Далее необходимо сделать указание на разрыв композиционного кольца в пьесе «Утиная охота» – прекращение дождя и телефонный звонок Зилова, после которого он принимает важное решение – отправиться на охоту.

Для лучшего и более полного понимания законов построения действия и приема монтажа, можно предложить учащимся к просмотру отрывки спектакля МХАТ Чехова по пьесе А. Вампилова, режиссер – Александр Марин (2006). Необходимо подобрать те моменты, где будет ярко видна сценичность спектакля и использование сценических эффектов (свет и музыка). Например, можно предложить следующие эпизоды: 20:40 – 21:10 и 01:01:46 – 01:02:40 (здесь видны повороты круга – смена декораций, затемнение сцены, а затем ее освещение).

После просмотра видеофрагментов можно обратиться к тексту произведения «Утиная охота», а именно – к ремаркам, чтобы проследить, как драматург Вампилов прописывал визуальное и аудиальное сопровождение пьесы. После обсуждения ремарок, характеризующих сценографию, можно обратиться к ремаркам, характеризующим внутреннее, психологическое состояние героя на протяжении всего произведения. В процессе обсуждения, учащиеся придут к выводу о том, что в сценах прошлого А. Вампилов больше внимания уделяет внешнему действию, а в сценах настоящего времени – внутреннему действию и внутреннему состоянию.

Следующим этапом анализа пьесы является обращение к главному герою – Виктору Зиллову. Можно предложить учащимся нарисовать словесный портрет Зилова, описать его таким, каким он им представляется, попросить охарактеризовать речь героя. Затем обратиться непосредственно к тексту пьесы и зачитать описание, представленное в произведении. В ходе обсуждения портретной характеристики, учащиеся приходят к выводу о том, что в описании Виктора Зилова четко прослеживается несоответствие внешней и внутренней характеристик героя. Исходя из описания героя, его душевных переживаний, учащиеся отмечают, что Зиллов относится к рефлексивному типу героя, так как он показан в пьесе в момент острого душевного кризиса и предстает перед читателями психологически обнаженным.

Далее обращается внимание учащихся на то, что действие в «Утиной охоте» разворачивается именно в тот момент, когда в душе главного героя наступает кульминация его внутреннего разложения. Виктор Зиллов совершает попытку самоубийства, так как духовная смерть ведет к смерти физической.

Интересно рассмотреть образ Раскольников и Зилова в идейно-тематическом плане. Так, «Преступление и наказание» и «Утиная охота» начинаются с мотива смерти (убийство старухи-процентщицы в «Преступлении и наказании», похоронный венок для Зилова в «Утиной охоте»). Мотив смерти в данном случае раскрывается не только в физической смерти (или ее метафоре), но и в духовной. Раскольников и Зиллов находятся на границе, перед выбором, однако в конце повествования оба героя испытывают катарсис и духовное воскресение. Образ Ирины в «Утиной охоте» и образ Сони Мармеладовой в «Преступлении и наказании» также имеют общие черты (воплощают мотив чистоты и невинности). Прослеживается параллель между замкнутым пространством городской квартиры Зилова и камеркой Раскольникова, символизирующих гроб и духовную смерть. Здесь важно отметить и отличительные черты Зилова, обусловленные новаторством этого образа. Драматург создает новый тип личности – деловой человек, погруженный в городскую суету.

Необходимо акцентировать внимание учащихся на том, что Виктор Зиллов в течение всей пьесы оказывается перед выбором, перед нравственно-философскими испытаниями.

На раздаточном материале учащимся предлагается опорная схема, которая включает в себя основной перечень нравственных испытаний: получение письма от отца; выбор между тем, поехать в отпуск к отцу или отправиться на утиную охоту; приглашать Ирину на новоселье или не приглашать и т.д. В ходе анализа этих ситуаций, учащиеся приходят к выводу о том, что Виктор Зиллов, принимая жизненные решения, руководствуется минутным желанием, страстью или выгодой, тем самым усугубляя свое положение и все больше опустошая душу.

После подробной характеристики главного героя, необходимо обратиться к ключевому образу-символу пьесы – образу утиной охоты. Для анализа данного образа (развернутой метафоры), можно предложить учащимся спорные точки зрения исследователей. Обучающиеся не будут определять, чья точка зрения верна, а на основе предложенных суждений, постараются выработать свою точку зрения. Некоторые исследователи, в том числе, Е.И. Стрельцова [3], видят в утиной охоте – стремление к фальшивому состоянию, лжеидеалу. Другие исследователи уверены, что стремление Зилова отправиться на утиную охоту – это стремление укрыться в природе как в некоем убежище и тем самым вернуть «себя утраченного».

После обсуждения ключевого образа пьесы, необходимо сконцентрировать внимание учащихся на образе-символе вишневого сада, который вынесен в заглавие одноименной пьесы А.П. Чехова.

Пьеса «Утиная охота» насыщена рядом символов, которые обозначают фальшивость и искусственность. Для более продуктивной работы с ними можно предложить учащимся составить таблицу, где в одной колонке будут указаны сами символы, в другой – контекст и ситуации, в которых они встречаются, в третьей – трактовка символа. Такими образами-

символами являются: плюшевый кот «Алик»; церковь, которая стала планетарием; деревянные утки; телефон, по которому люди лгут; бюро погоды, обладающее анонимным лживым голосом; похоронный венок; кафе «Незабудка»; ружье. Необходимо предложить ребятам подумать, а есть ли такие символы в пьесе А.П. Чехова «Вишневый сад».

В заключительной части урока обратится к вопросам: «Получится ли у главного героя – Виктора Зилова преодолеть душевный кризис и возродиться или его ждет неминуемая гибель?»; «Что общего в финале пьесы А. Вампилова и А.П. Чехова?». Обучающиеся придут к пониманию того, что в обеих пьесах герои рефлексируют, размышляют, но кардинальных изменений в жизни не происходит. Зилов, скорее всего, станет таким, как Дима, так как духовных сил у него нет. Раневская и Гаев, несмотря на переживания о судьбе сада, ничего не предпринимает и их судьба и судьба их дома предрешена.

Таким образом, урок по пьесе «Утиная охота», проведенный в таком формате, позволит проанализировать произведение драматурга А. Вампилова в контексте традиций и новаторства. Обучающиеся в ходе урока, определяют, какие характерные особенности пьесы свидетельствуют о новаторстве драматурга, а какие – о преемственности.

Выводы. Изучение знаковой пьесы «Утиная охота» А. Вампилова в 11 классе в аспекте традиций и новаторства позволяет проследить преемственность в литературе второй половины XX века, детально раскрыть образы героев, пространственно-временные образы и образы-символы, которые имеют большое значение в идейном содержании произведения. Проблемные ситуации, предложенные обучающимся на уроке, позволят активизировать мышление, будут способствовать формированию прочных, осознанных знаний, пробудят потребность к творческой деятельности.

Прием сопоставления пьесы «Утиная охота» А.В. Вампилова с драматическими произведениями А.П. Чехова («Вишневый сад», «Иванов»), а также использование карты-схемы с чертами «новой драмы» позволит обучающимся проследить преемственность драматурга.

Литература:

1. Вампилов, А.В. Утиная охота / А.В. Вампилов. – Санкт-Петербург: Азбука, 2020. – 416 с.
2. Собенников, А.С. Чеховские традиции в драматургии А. Вампилова // Чеховиана: Чехов в культуре XX века. – Москва, 1993. – С. 144-152.
3. Стрельцова, Е.И. Плен утиной охоты / Е.И. Стрельцова. – Иркутск: Иркутская областная типография, 1998. – 374 с.
4. Чехов, А.П. Вишневый сад / А.П. Чехов. – Москва: Эксмо, 2009. – 704 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка Смагина Вероника Юрьевна

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка Мещерова Юлия Наилевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» – Лесосибирский педагогический институт (г. Лесосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЛЛЮСТРАЦИЙ В ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования иллюстраций при изучении романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на уроках литературы. Предлагаемые авторами выводы основаны на актуализации многогранного культурного контекста посредством организации интегрирующей деятельности обучающихся, в процессе которой текст произведения и иллюстрации к нему рассматриваются как единое целое. Обращение обучающихся к мифологическим мотивам и образам позволит актуализировать в диалоге читателя-школьника с текстом, с одной стороны, и с иллюстрацией – с другой, существенно важные для восприятия искусства переживания, среди которых – нацеленность на другого, сопереживание бытового факта как проявления бытия, ценностная самоидентификация личности. Сравнение иллюстраций разных художников к одному и тому же произведению позволяет обучающимся увидеть в каждой иллюстрации не только отсылку к роману, но и картину мира художника, основанную на его толковании романа Ф.М. Достоевского.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, «Преступление и наказание», иллюстрация, интерпретация, рецепция, сравнение, беседа, художественный мир произведения, смысл, содружество искусств.

Annotation. The article discusses the use of illustrations in the study of F.M. Dostoevsky's novel "Crime and Punishment" in literature lessons. The methodological recommendations proposed by the authors are based on the actualization of a multifaceted cultural context through the organization of integrating activities of students, during which the text of the work and illustrations to it are considered as a whole. The appeal of students to mythological motives and images will allow actualizing in the dialogue of the student-reader with the text, on the one hand, and with the illustration, on the other, experiences that are essential for the perception of art, among which are focus on the other, empathy for everyday fact as a manifestation of being, value self-identification of the individual. Comparing illustrations by different artists to the same work allows students to see in each illustration not only a reference to the novel, but also a picture of the artist's world based on his interpretation of the novel by F.M. Dostoevsky.

Key words: F.M. Dostoevsky, "Crime and Punishment", illustration, interpretation, reception, comparison, conversation, the artistic world of the work, meaning, community of arts.

Введение. Согласно Федеральному Государственному образовательному стандарту среднего общего образования [8] одним из требований к предметным результатам освоения углубленного курса литературы является отражение умения «оценивать художественную интерпретацию литературного произведения в произведениях других видов искусств (графика и живопись, театр, кино, музыка)». Поскольку главным предметом изучения на уроке литературы является художественное произведение, словесный текст, то работа с иллюстрациями направлена прежде всего на более глубокое его осмысление.

Отметим, что большинство методических исследований и разработок, посвященных использованию произведений изобразительного искусства в интерпретационной деятельности обучающихся, предназначены для применения в 5-9 классах, в то время как аналогичной работе со старшеклассниками уделено сравнительно небольшое количество работ.

Кроме того, актуальность данной темы обусловлена изменениями в ЕГЭ по литературе, которые вступают в силу с 2022 года. В части 2 добавлена пятая тема сочинения с опорой на «диалог искусств». Представляется возможным проследить тенденцию к внедрению заданий, направленных на формирование у обучающихся междисциплинарных связей.

Изложение основного материала статьи. В искусстве, а также в теории литературы, термин «интерпретация» является неотъемлемой составляющей комплексного анализа литературного произведения. Интерпретация произведения способна стать своеобразным воздействием как на дальнейший анализ одного конкретного произведения, серии произведений одного автора так и анализ художественного направления в контексте интерпретируемого художественного произведения.

Наиболее распространенные среди методистов точки зрения относительно определения понятия «интерпретация» позволяют вывести собственное определение данного термина относительно к применению в школьной практике.

Интерпретация – это новое, субъективное толкование какого-либо художественного произведения, воспроизведенное в устной или письменной, вербальной или невербальной форме и основанное на наличии культурно-исторического контекста, а также на возрастных, интеллектуальных индивидуальных особенностях, и особенностях восприятия, воображения, творческих способностей, понимания поэтики художественного текста.

Идеями претворения теории «диалога искусств» при освоении литературы как части художественной культуры были пронизаны работы многих методистов, таких как В.Г. Маранцман [5], Г.Л. Ачкасова [1], Е.Р. Ядровская [10], Е.Н. Колокольцев [3], А.Т. Сотников и многих других. Методической школой В. Г. Маранцмана, опирающейся на диалогическую концепцию обучения литературе, была создана система творческих работ для учащихся 5-11 классов.

Существуют самые разные варианты интерпретаций литературных произведений: чтецкие актерские записи художественных текстов, иллюстрации автора и разных художников к литературному произведению, музыка к литературным произведениям, романсы на стихи, описания и записи инсценировок и экранизаций.

Наиболее актуальным с каждым днем становится изучение литературы в школьном курсе с внедрением в образовательный процесс произведений изобразительного искусства, что способствует формированию у обучающихся не только предметных универсальных учебных действий по дисциплине «Литература», но и позволяет подвести обучающихся к постижению текста художественной литературы со стороны эстетического восприятия. Это и определяет методику анализа художественного произведения на уроке и интерпретацию, в основу которой положены приемы культурологического комментария, синхронное обращение к упоминаемым произведениям смежных искусств, система творческих заданий и работ по обеспечению благоприятных условий развития.

Анализ школьных учебников в аспекте использования произведений изобразительного искусства при изучении романа показал, что наибольшее количество иллюстраций представлено в учебнике для 10 класса под редакцией С.А. Зинина и В.И. Сахарова, однако данные иллюстрации к «Преступлению и наказанию» не используются с целью сопоставления с текстом или самостоятельной интерпретации обучающимися.

По мнению М.А. Рыбниковой, на уроке литературы для успешного обучения должны быть задействованы разные сферы восприятия обучающихся, поэтому использование иллюстраций позволит не только усилить эмоциональное воздействие на читателя-школьника, но и организовать аналитическую работу по интерпретации и сопоставлению разных видов искусства. Предлагаем использовать иллюстрации к роману на уроке «Образ Раскольникова в среде «униженных и оскорбленных». Нравственная проблематика романа» по роману «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского».

При работе со статьей Родиона Раскольникова, объясняющей суть его теории об «имеющих право» и «тварях дрожащих», рекомендуется вспомнить вместе с обучающимися имена тех великих исторических личностей, которыми «парирует» Раскольников, доказывая верность своей теории. Обучающиеся отметят, что Родион Раскольников упоминает Наполеона, Ньютона, Магомета, Ликурга, Соломона и других. Предлагаем обратить внимание ребят на портреты этих «законодателей и установителей человечества», имена которых обозначены в романе, в числе которых будет и иллюстрация «Раскольников», созданная И. Глазуновым. Вопрос «Похож ли Раскольников на тех людей, к числу которых он себя относит?» позволит увидеть, что бледный, осунувшийся Раскольников явно отличается от великих личностей.

Обращая обучающихся к статье «О преступлении» и самой теории Раскольникова, можно задать вопрос: «Можно ли сказать, что статью написал именно тот человек, что изображен на иллюстрации?». Очевидно, что провокационность данной статьи совершенно не соотносится с изображаемым человеком: все в его облике говорит о слабости его духа и совершенной непринадлежности к описываемым им людям.

На данном этапе урока предлагаем обратить особое внимание обучающихся на интерпретацию вышеупомянутой иллюстрации Ильи Глазунова, при разборе которой можно задать следующие вопросы: «Похож ли Раскольников, изображаемый И. Глазуновым на Раскольникова в описании Достоевского? Приведите примеры из текста, соответствующие схожести или различиям изображаемых образов», «Как вы думаете, почему Илья Глазунов изображает Раскольникова с полуприкрытыми глазами? Что таким образом хочет донести до нас иллюстратор?». «Почему, с точки зрения символики, Раскольников изображен на фоне толпы людей? По сравнению с другими людьми на иллюстрации он выглядит значительно больше и прорисован художником гораздо четче толпы. Как такое изображение может быть соотносимо с теорией Родиона Раскольникова?». Важно указать, что данная работа Ильи Глазунова соответствует той части романа, в которой герой еще не совершил свое страшное преступление, а только обдумывает его.

Целесообразно обратить внимание обучающихся на эпизод первого сна Родиона Раскольникова «Об убитой лошади». После вступительной беседы и пересказа содержания данного эпизода предлагается групповая работа с иллюстрацией М. Шемякина «Сон Раскольникова». Вступительный текст может быть следующим: «Достоевский находился под влиянием английской литературной традиции и в частности Чарльза Дикенса, известного своими детективными романами. Обычно в начале детектива совершается какое-либо преступление, и на протяжении всей книги мы постепенно узнаём, кто же это преступление совершил. Однако в данном романе всё с точностью наоборот. Преступника мы знаем с самого начала, а одним из главных вопросов становится то, готов ли он был на это преступление пойти, и что ждет его душу после совершения убийства?».

Обучающиеся делятся на 5 групп, каждой из которой предлагается карточка, содержащая вопросы к данной иллюстрации. Так, например, карточки к заданиям могут быть следующими:

Карточка №1. Почему мужики, убивающие лошадь, а также сама лошадь изображены М. Шемякиным несоизмеримо большими относительно остальных компонентов иллюстрации? Обратите внимание на глаза изображаемых мужиков: что хотел таким образом донести до зрителей иллюстратор, учитывая, что в литературоведческой традиции глаза, как правило, выступают как образ души человека. Как, по вашему мнению, идеи иллюстратора могут быть соотносимы с идеями Ф.М. Достоевского?».

Карточка №2. Интерпретируйте образ лошади, изображенной на иллюстрации. Поразмышляйте над тем, почему иллюстратор изображает лошадь именно таким образом? Что именно в изображаемом образе кажется вам странным и

почему? Как вы думаете, почему М. Шемакин, вслед за Ф.М. Достоевским изображает именно лошадь, а не другое животное? Для ответа на вопрос используйте собственные размышления, а также информацию из Словаря символов.

Карточка №3. Подумайте над символическим пониманием образа человека, лежащего в основании иллюстрации. Как вы думаете, кто это может быть? Проведите параллель между лежащим человеком и лошадью, парящей в воздухе: какие общие черты у них возможно найти? Как, по задумке М. Шемякина, соотносятся два данных образа? Как вы думаете, чем определено такое сходство? В качестве подсказки на карточке может быть также приведена цитата из «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского: «Разве я старушонку убил? Я себя убил, а не старушонку!».

Карточка №4. Соотнесите пейзаж, изображаемый М. Шемякиным с пейзажем сна Раскольникова, описываемого Достоевским. Что общего, а что, наоборот, различно? Приведите цитаты из текста в подтверждение своего суждения. Как вы думаете, почему М. Шемякин изображает на заднем плане собор? Попробуйте определить символическое значение изображаемого собора на представленной иллюстрации. Почему собор, с точки зрения символики, изображен таким незначительно маленьким по сравнению с огромными мужиками, парящими в воздухе? Обратите внимание на то, что собор как будто бы «попирается» ногами мужиков.

Карточка №5. Что чувствует Родион Раскольников после увиденного им сна? Найдите цитаты-подтверждения в тексте романа. Как его состояние отображается на иллюстрации М. Шемякина? Как вы думаете, действительно ли Раскольников готов убить человека?

В ходе дальнейшего обсуждения, обучающиеся предлагают свои варианты интерпретации данного эпизода романа вкупе с интерпретацией иллюстрации, созданной М. Шемякиным. Старшеклассниками отмечается сходство лежащего в основании человека с Н.В. Гоголем, что далее может натолкнуть их на то, что иллюстратор таким образом может показывать продолжение традиций Гоголя Достоевским.

Кроме того, отмечается, что собор изображен незначительным по сравнению с основными действующими лицами иллюстрации, что отсылает обучающихся к мысли о том, что вера христианская, символом которой и является собор, для мужиков не имеет должного значения, оттого она и «топчется» их ногами. Примечательно, что обучающиеся могут также отметить огромные черные глаза у мужиков, что может указывать на «бездушность» и «бездуховность» изображенных на иллюстрации людей.

Образ лошади соотносится обучающимися не только с образом Родиона Раскольникова, сходство с которым на данной иллюстрации очевидно, но и со всеми жертвами романа: старухой-процентщицей, ее сестрой и даже Соней Мармеладовой.

Продолжая беседу о мотивах преступления Раскольникова, учителем может быть создана цитатная вырезка, на основании которой обучающиеся смогут дополнить уже имеющиеся собственные суждения, относительно причин совершенного преступления (психологическая, социальная, нравственная причины).

Далее, предлагаем сопоставление двух иллюстраций И. Глазунова («Раскольников на лестнице», «Раскольников в своей комнате»), где мы видим Раскольникова через несколько минут после совершения страшного преступления и спустя некоторое время после убийства в своей комнате.

Обучающимся должны самостоятельно определить, какая иллюстрация относится к тому или иному моменту произведения, а также аргументировать свою точку зрения. Необходимо также обратить внимание на явные различия в изображении как лица, так и тела Раскольникова.

С помощью такого рода вопросов можно подвести обучающихся к мысли о том, что Раскольников, начинает осознавать всю тяжесть совершенного им преступления, тяжесть духовную, которая приводит героя в состояние болезни, как бы разрушая его изнутри. Он уже начал отбывать свое «страшное, inferнальное наказание», и пути назад уже точно нет.

Подводя итог, можно предложить обучающимся иллюстрацию М. Шемякина «Эскиз к балету по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»». Данная иллюстрация соединяет в себе все самые «яркие» элементы романа, в том числе и основные составляющие образа Родиона Раскольникова.

Обучающимся предлагается найти те значимые «частички» образа Раскольникова, которые выделяет Михаил Шемякин в своей работе. В первую очередь, обучающимся может быть отмечен желтый цвет, как один из ключевых цветов, используемых Достоевским в романе. Кроме того, внимание обучающихся может привлечь и совсем маленькая церковь, отсылающая к уже представленной и проанализированной старшеклассниками иллюстрации «Сон Раскольникова». Кроме того, может быть отмечено, что Раскольников несоизмеримо большой по сравнению с комнатой, в которой он находится, что также может натолкнуть обучающихся на мысли Раскольникова о «право имеющих», к которым он себя относит, как бы становясь аллегорично слишком большим для обстановки, в которой он находится. В углу иллюстрации, обучающиеся могут заметить Соню Мармеладову, которая одета во все белое, в то время как сам Раскольников – в черном. Здесь важно предположить, почему художник изображает именно такой цвет одежды у героев. Ответы могут быть различны, однако наиболее возможный вариант – это соотносительность символики белого цвета как цвета чистоты, добра и черного как, наоборот, темного и злого начала в человеке.

Выводы. Использование произведений изобразительного искусства в интерпретационной деятельности обучающихся при изучении романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на уроках литературы при анализе образа Родиона Раскольникова помогает обучающимся наглядно представлять описываемого героя, а также соотносить символику, используемую иллюстратором, с идейным содержанием романа.

Представленные выводы по изучению романа направлены на развитие межпредметных связей (история, культурология), способности к сравнению и анализу нужной информации, способствуют развитию принципа диалогизма с другими видами искусств, в том числе с живописью.

Литература:

1. Ачкасова, Г.Л. Диалог искусств в системе школьного литературного образования: автореферат диссертации... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ачкасова Галина Леонтьевна. – Санкт-Петербург, 2000. – 30 с.
2. Изменения в КИМах ЕГЭ на 2022г // Федеральный институт педагогических инноваций: официальный сайт. – 2022. – URL: <https://fipi.ru/egje/demoversii-spezifkacii-kodifikatory#/#/tab/151883967-10> (дата обращения 20.02.2022)
3. Колокольцев, Е.Н. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / Б.Н. Колокольцев. – Москва: Просвещение, 1990. – 129 с.
4. Лебедев, Ю.В. Литература. 10 кл.: учебник для общеобразоват. организаций: базовый и профил. уровни: в 2 ч. Ч. 2 / Ю.В. Лебедев. – Москва: Просвещение, 2014.
5. Маранцман, В.Г. Содружество искусств на уроке литературы : пособие / В.Г. Маранцман. – Москва: Просвещение, 1971. – 81 с.
6. Сахаров, В.И. Литература. 10 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1 / В.И. Сахаров, С.А. Зинин // – 9-е изд. – Москва: Русское слово, 2019. – 280 с.
7. Смагина, В.Ю. Иллюстрации М. Шемякина как рецепция авторских идей в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» / В.Ю. Смагина // Материалы XVII Всероссийских с международным участием научных

чтений молодых исследователей, посвященные памяти В.И. Даля. В 2 томах. Т.2 / Канский педагогический колледж. – Канск, 2020. – С. 138-140.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт: официальный сайт. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.06.2022)

9. Федеральный перечень учебников // Министерство просвещения Российской Федерации : официальный сайт. – URL: <https://fpu.edu.ru/?name=&fio=&schoolClass=11&subjectAll=116&publisher=&fpuGroup=&educationLevel=&subjectArea=&subjectLanguage=&submit> (дата обращения: 26.06.2022).

10. Ядровская, Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5-11 классы): монография / Е.Р. Ядровская. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2012. – 184 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» – Лесосибирский педагогический институт (г. Лесосибирск)

ИЗУЧЕНИЕ ИДИОСТИЛЯ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 11 КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы изучения идиостиля М.И. Цветаевой в историко-литературном курсе на уроках литературы в 11 классе. Предлагаемые авторами статьи выводы и подходы к изучению лирики обусловлены возрастными особенностями обучающихся, ориентированностью на историко-литературный контекст и интерпретацией стихотворений в рамках структурно-семантического подхода. Для изучения предлагаются стихотворения разной тематики, их выбор обусловлен концентрацией стилевых особенностей, поэтических приёмов Цветаевой. Выбранные произведения, посвящённые другим поэтам, ярко демонстрируют умение поэтессы в своём произведении указать на стилистические особенности поэта, о котором идёт речь в данном тексте.

Ключевые слова: идиостиль, М.И. Цветаева, поэтика, урок литературы, аналитическая беседа.

Annotation. The article deals with the study of the idiostyle of M.I. Tsvetaeva in the historical and literary course at the lessons of literature in the 11th grade. The conclusions and approaches to the study of lyrics proposed by the authors of the article are due to the age characteristics of students, focus on the historical and literary context and the interpretation of poems within the framework of the structural-semantic approach. Poems of various subjects are offered for study, their choice is due to the concentration of style features, poetic techniques of Tsvetaeva. The selected works dedicated to other poets clearly demonstrate the ability of the poetess in her work to point out the stylistic features of the poet referred to in this text.

Key words: idiostyle, M.I. Tsvetaeva, poetics, literature lesson, analytical conversation.

Введение. Изучение лирики на уроках литературы в 10-11 классах связано с рядом трудностей, касающихся анализа и интерпретации поэтического текста, а также особенностей восприятия лирики обучающимися, обусловленными в большей степени возрастными особенностями, психологической подготовкой и общекультурным уровнем развития. А.М. Докусов указывает, что у обучающихся старших классов происходит игнорирование эмоциональной составляющей сущности человека вследствие ослабления образной и эмоциональной конкретизации художественного текста у читателей-школьников, поэтому максимальную сложность представляет восприятие конкретности, обобщенности смысла поэтических образов и эмоциональности [1].

Изучению лирики на уроках литературы в старших классах посвящены исследования Р.В. Якименко (2005), М.В. Мальшевой (2001), С.В. Королевой (2000), Н.В. Беляевой (1997).

В работе С.В. Королевой [2] исследуется эффективность межпредметного взаимодействия при выявлении фонетических, лексико-фразеологических, интонационно-ритмических, морфологических и стилистических особенностей поэтического текста на уроках литературы. Р.В. Якименко [7] выявляет и описывает методические основы изучения истории отечественной поэзии в школьном курсе литературы с использованием культурологического подхода и рассмотрения поэзии во взаимосвязи другими родами литературы, а также смежными литературе видами искусства.

Изложение основного материала статьи. Поэтическое творчество М.И. Цветаевой изучается, согласно действующим УМК, в 11 классе в контексте поэзии Серебряного века. Обучающиеся знакомятся с творчеством поэтов-модернистов, формируется их представление об особенностях поэтики футуристов, акмеистов, символистов, то есть происходит своеобразное погружение в поэзию. На уроках по изучению лирики эффективным является структурно-семантический анализ, который предполагает выделение постоянных, наиболее устойчивых элементов художественной формы, таких как образы, сюжет, речь, ритм, изучение принципов и приемов организации элементов и отношений между ними (структура), а также толкование значений, смыслов, возникающих в результате этих отношений (семантика).

Поэзия М.И. Цветаевой уникальна, поскольку не вписывается ни в одно течение модернизма, хотя по своим стилистическим особенностям явно тяготеет к модернизму, нежели к реализму. Особенность поэтики Марины Ивановны Цветаевой заключается в её чувственной погруженности в себя и отстранённости, её поэзия, словно вневременных контекстов. Её произведения наполнены личностными переживаниями, глубиной чувств и силой воображения. Поэтика Цветаевой имеет особую специфичность ритмической структуры текста. Поэтесса использует большое количество фразеологизмов, окказионализмов, библеизмов, особый интерес вызывает фонетическая картина стиха, произведения всегда наполнены сложными, зачастую неоднозначными образами, которые, в свою очередь, рисуют особую смысловую основу стихотворения.

Выявление своеобразия поэтики М.И. Цветаевой посредством анализа и интерпретации её стихотворений в рамках структурно-семантического анализа позволит сформировать представление о своеобразии ее лирики в контексте эпохи серебряного века.

Эмоциональный настрой, важный при изучении лирики поможет создать беседа по вопросам: « Кто такой поэт? Каждый ли человек может стать поэтом или это особый дар?».

Представление творческого портрета М.И. Цветаевой невозможно без рассказа о семье поэтессы, так как воспитание и родители оказали большое значение на формирование ее как личности и как поэтессы. Необходимо уделить внимание музыкальному таланту поэтессы, значению матери в жизни и становлении М.И. Цветаевой, поскольку именно любовь к музыке отразится на ее поэзии, ее индивидуальном стиле.

Обсуждение высказываний современников о поэтессе позволят подвести к мысли о том, что образ, личность Марины Цветаевой находит отражение и в её творчестве: «Марина ушла в заумь. Ей стало тесно в рамках Поэзии. Она – dolphinlike

(подобна дельфину – прим. редакции), как говорит у Шекспира Клеопатра об Антонии. Ей было мало одной стихии, и она удалилась в другую или в другие» (А. Ахматова) [4]; «В неё надо было вчитаться. Когда я это сделал, я ахнул от открывшейся мне бездны чистоты и силы. Ничего подобного нигде кругом не существовало. Сокращу рассуждения. Не возьму греха на душу, если скажу: за вычетом Анненского и Блока и с некоторыми ограничениями Андрея Белого, ранняя Цветаева была тем самым, чем хотели быть и не могли все остальные символисты вместе взятые. Цветаева легко носилась над трудностями настоящего творчества, справлялась с его задачами играючи, с несравненным техническим блеском» (Б. Пастернак) [3]; «Горделивая поступь, высокий лоб, короткие, стриженные в скобку волосы, может, разудалый паренёк, может, только барышня-недотрога. Читая стихи, напеваешь, последнее слово строк, кончая скороговоркой. Хорошо поёт паренёк, буйные песни любит он – о Калужской, о Стеньке Разине, о разгуле родном. Барышня же предпочитает графиню Де-Ноай и знамена Вандеи» (Илья Эренбург) [6].

Поскольку интерпретация стихотворений М. И. Цветаевой достаточно сложна, предлагаем основной вид работы на уроке – аналитическую беседу по стихотворениям.

Одной из центральных тем поэзии М.И. Цветаевой является тема любви, в стихотворении «Вчера ещё в глаза глядел» хорошо видны особенности стиля поэтессы, поэтому можно начать с его анализа.

Для анализа стихотворения предлагаем вопросы: «На каком приёме строится это стихотворение? Ответ аргументируйте примерами из текста»; «Какое смысловое значение имеет этот прием в стихотворении?». (Антитеза является основным композиционным приемом. За антитезой конкретных образов просматривается противопоставление абстрактных (философских и нравственных) явлений: жизнь – смерть, свой – чужой).

Необходимо обратить внимание на соединение разговорной и высокой лексики и обозначить вопрос о том, какую роль выполняет это соединение: «Что особенного вы видите в лексике данного произведения? Ответ аргументируйте примерами из текста» (За счёт синтеза просторечной и высокой лексики чувства героини становятся реальными, обретают некую приземлённость).

Поскольку сюжет стихотворения связан с разлукой и чувством вины, то важно проследить, как меняется восприятие любви лирической героиней. Вопросы: «Какой прием использует поэтесса в строчках: «И слёзы ей – вода, и кровь// – Вода, – в крови, в слезах умылась!»[5]? Можем ли мы сказать, что жизнь потеряла для нее ценность с уходом любви? (Ответ связан с пониманием того, что нисходящая градация позволяет передать нивелирование чувств героини, кровь, как сама жизнь, потеряла для героини свою ценность, превратилась в воду). Вопрос: «Какое смысловое значение рифмы «держава» / «ржавую»?» акцентирует внимание на мысли о том, что любовь стала разменной монетой, утратила свою ценность и красоту.

Особенностью любовной лирики Цветаевой является идея, связанная с тем, что интимные, личные чувства становятся глобальными, масштабными, что происходит за счет образа времени и бесконечности пространства. Вопрос: «Укажите строки в тексте, за счёт которых чувства лирической героини придаётся масштабность?» направлен на понимание этой мысли.

Помимо указаний, что женщины всех времен, всех земель страдают также, как героиня, Цветаева использует библеизмы (для поэзии Цветаевой характерно использование первородных образов), интерпретация которых подтверждает идею масштабности вневременности, глубины, сакральности страданий, но в тоже время, подводит к мысли о неизбежности финала. В ответе на вопросы: «К какой библейской притче отсылает образ яблока и дерева? Какое значение имеет библейский контекст в стихотворении?» будет содержаться мысль о том, что лирическая героиня понимает, что любовь прошла сама, она в этом не виновата.

Подводя итог анализа стихотворения, обращаем внимание на приемы и на то, что любовь для Цветаевой – всегда испытание, всегда вызов, чувства пропитаны болью и надрывом, это можно увидеть в таких стихотворениях как «Попытка ревности», «Я тебя отвоюю», «Мне нравится, что вы больны не мной».

Поскольку наша основная цель на уроке – изучение стилевых особенностей лирики Цветаевой, перейдем к анализу стихотворений, посвященных теме поэта и поэзии. Среди её произведений достаточно большое количество стихотворений, посвящённых разным поэтам. Особенную любовь поэтесса оказывала А. Блоку, ему она посвятила двадцать одно стихотворение. Также есть стихотворения, посвящённые Пушкину, Маяковскому, Есенину, Ахматовой.

После вступления учитель зачитывает стихотворение «Маяковскому», но не озвучивает название. Ученики сами догадываются, кому посвящено данное стихотворение. Обучающиеся дают ответ, аргументируя примерами из текста. Анализ стихотворения может быть построен на следующих вопросах: «На фоне какого пейзажа Цветаева изображает Маяковского?»; «Найдите в тексте просторечную лексику и для чего, на ваш взгляд, она здесь используется?»; «Как бы охарактеризовали строку «Здорово, в веках Владимир!»».

Предлагаем ребятам на уроке вспомнить особенности стиля поэзии Маяковского и соотнести их со стихотворением Цветаевой. Данное наблюдение позволит увидеть, что поэтесса использует близкие по стилю Маяковскому метафоры: «среди лиц ошетиливаться», «газетных тонн глотателем», «доильцем сплетен», «сыщик вдоль всей души родимого пятна не сыщет». Соотношение стиля обозначено и в грубой разговорной лексике: «здорово», «поплевал», «ломовая», «чумазый», «зевнул», «козырнул», «оглоблей». Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что использование подобной лексики позволяет показать близость Маяковского к обычному рабочему народу, который поэт неоднократно воспевал в своих произведениях. Он и сам, подобен поэту-рабочему, так как «гордец чумазый» «оглоблей гребет», но, с другой стороны, он же и архангел. Поэтому итоговый вопрос по стихотворению: «Почему автор называет Маяковского архангелом?» потребует комментария, объяснение того, кто такой архангел. В результате учитель подводит к пониманию основной идеи, выраженной в строчках: «Он возчик, и он же конь», «Он прихоть, и он же право». Особенность Маяковского-поэта в том, его поэзия, с одной стороны, – проявление божественного начала, а, с другой, – он сам и есть творец-труженик.

Особое отношение было у поэтессы к Блоку. Как известно, Цветаева видела поэта два раза в жизни, но не решалась к нему подойти. Это доказывает тот факт, что стихотворение, посвящённое Блоку «Имя твоё – птица в руке...», буквально пропитано особым трепетом к фигуре поэта, он предмет восхищения, можно даже сказать, преклонения для поэтессы.

В этом стихотворении Цветаевой имя с его этимологией и восходящими к этой этимологии коннотациями становится основным содержанием. Весь сюжет связан с порождением имени «Блок». Вопросы для анализа должны быть связаны с композицией стихотворения, поскольку каждая из частей, а их три, раскрывает образ имени с разных сторон: в первой части имя артикулируется; во второй – оформляется в звук, логос; и последняя строфа открывает его изначальный смысл, связана с семантикой слова «блок», этимологически связанного с блокадой, осадой, то есть преградой и запретом.

Аналогичным образом истолковывает М.И. Цветаева и собственное паспортное имя – «Марина». В одном из ранних ее стихотворений «Душа и имя».

В конце урока в качестве рефлексии предлагаем дополнить схему, в которой обозначено заглавие «Идиостиль М.И. Цветаевой» и основные параметры (художественная речь, композиционные особенности, поэтический синтаксис,

фонетические особенности (эвфония). Обучающимся предлагается конкретизировать каждый параметр и дополнить примерами из стихотворений, рассмотренных на уроке.

Выводы. Изучение поэзии М.И. Цветаевой в аспекте стилистических особенностей и в контексте литературы Серебряного века позволяет не только сформировать представление о лирике поэтессы, но и об особенностях поэзии начала XX века, поскольку рассматриваются стихотворения, посвященные А. Блоку и В. Маяковскому.

Аналитические вопросы, направленные на осмысление формально-содержательных особенностей лирики М. Цветаевой, композиции стихотворений, будут способствовать формированию умения анализировать и интерпретировать поэтический текст в рамках структурно-семантического метода. Выявление интертекстуальных связей с произведениями поэтов-современников обусловлено не только стилистическими особенностями стихотворений, но и особенностью историко-литературного курса литературы.

Литература:

1. Докусов, А.М. Восприятие учащимися литературного произведения методика школьного анализа / А.М. Докусов. – Москва: Просвещение, 2019. – 214 с.
2. Королева, С.В. Изучение особенностей поэтического языка в процессе анализа лирических произведений в старших классах средней школы: автореферат диссертации ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Королева Светлана Викторовна. – Москва, 2000. – 16 с.
3. Пастернак, Б.Л. Я понял жизни цель: повести, стихи, переводы / Л.Б. Пастернак. – Москва: Эксмо, 2018.
4. Хроника семьи Цветаевых в документах, воспоминаниях и свидетельствах современников. – URL: <https://smnr.ru/hronika-semi-cvetaevyh-v-dokumentah-vospominaniyah-i-svidetelstvah>. html (дата обращения: 15.06.2022).
5. Цветаева, М.И. 100 и 1 стихотворение / М.И. Цветаева, составитель Е.Л. Рожникова. – Москва: Проспект, 2021. – 128 с.
6. Эренбург, И.Г. Люди, годы, жизнь. Под колёсами времени. В 3 томах. Т.2. Кн. 5 / И.Г. Эренбург. – Москва: Текст, 2019.
7. Якименко, Р.В. Методика изучения поэзии XX века на заключительном этапе школьного литературного образования: автореферат диссертации ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Якименко Руслан Витальевич. – Москва, 2005. – 41 с.

Педагогика

УДК 316.62

кандидат педагогических наук Иванов Михаил Айуолович

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

студент 5 курса группы 3-БА-ПиППО17 Булгак Виталий Юрьевич

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Современное общество живет в эпоху глобализации и высоких информационных технологий, которые открывают огромные возможности для развития всего мирового сообщества в целом. Однако данная ситуация, с другой стороны, дает широкие возможности для распространения деструктивных идеологий. Они несут угрозу как для общечеловеческих ценностей, так и для человеческих жизней, в частности.

Исследователи отмечают сложность экстремизма как социального явления. Эта тема затрагивает молодежь, являющейся очень чувствительной к восприятию идей экстремизма. Недостаток социального опыта, период интенсивного поиска себя, мировоззренческая нестабильность, колеблющаяся идентичность, расположенность к риску и проявлению социального протеста в условиях широкой миграции населения, в том числе, молодежи, делают юношей наиболее уязвимой прослойкой в отношении экстремистской идеологии. Действительно, неоднозначность анализа характера проявлений экстремизма в студенческой среде, недостаточная системность выявления экстремистских настроений и взглядов среди обучающихся может привести к трагедии. В связи с этим нами осуществлена попытка написания программы профилактики экстремизма в студенческой среде колледжа. Программа, на наш взгляд, достаточно реализует принцип индивидуального подхода. Подобранный нами инструментарий позволит выявить «группы риска» в студенческой среде и осуществить персональную работу с ними.

Ключевые слова: деструктивность, экстремизм, студенческая среда, профилактика, выявление экстремистских настроений, программа профилактики.

Annotation. Modern society lives in the era of globalization and high information technologies, which open up huge opportunities for the development of the entire world community as a whole. However, this situation, on the other hand, provides ample opportunities for the spread of destructive ideologies. They pose a threat to both universal values and human lives, in particular.

Researchers note the complexity of extremism as a social phenomenon. This topic affects young people who are very sensitive to the perception of ideas of extremism. The lack of social experience, the period of intensive self-search, ideological instability, fluctuating identity, disposition to risk and manifestation of social protest in conditions of widespread migration of the population, including youth, make young men the most vulnerable stratum in relation to extremist ideology. Indeed, the ambiguity of the analysis of the nature of manifestations of extremism among students, the lack of systematic identification of extremist sentiments and views among students can lead to tragedy. In this regard, we have made an attempt to write a program for the prevention of extremism among college students. The program, in our opinion, sufficiently implements the principle of an individual approach. The tools we have selected will allow us to identify "risk groups" in the student environment and carry out personal work with them.

Key words: destructiveness, extremism, student environment, prevention, detection of extremist sentiments, prevention program.

Введение. Проведенный анализ литературы показывает, что основой экстремизма является нравственный нигилизм, ксенофобия, агрессивность и нарушение базового чувства доверия к миру. Перечисленные основы являются главными психологическими факторами становления экстремистского сознания и поведения личности. При этом основанием для насилия может служить разные формы и виды отчаяния, начиная от внешних признаков и заканчивая внутренними мировоззренческими или культурными особенностями. Противостояние экстремизму начинается со способности распознавания появления экстремистских настроений в сознании молодежи на ранней стадии. В условиях широкой миграции особенно актуальной эта проблема является в учреждениях среднего профессионального образования. Поэтому, в

первую очередь, необходимо ответить на вопросы: «Как распознать группы риска в молодежной среде?», «Какие механизмы должны быть использованы в процессе профилактики экстремизма в студенческой среде колледжа?». Для ответов на эти и другие вопросы имеет смысл рассмотреть формы и методы выявления лиц, нуждающихся в педагогическом или информационно-пропагандистском влиянии, и персонифицированной работы с ними для предупреждения проявления экстремизма.

Проблема поиска путей профилактики экстремизма в студенческой среде колледжа привела нас к исследованию современных методов и форм работы по выявлению групп риска и персонифицированной работы с ними (написанию программы профилактики экстремизма в студенческой среде колледжа).

Изложение основного материала статьи. В век динамичной глобализации и огромного миграционного потока людей по всему миру, в частности, по нашей стране и республике, сосуществуют и воздействуют друг на друга такие социально-психологические процессы, как тенденция к сохранению традиционной культуры, с одной стороны, и тенденция к приобщению, к взаимодействию с другими культурами. Это сложный и противоречивый социальный процесс, так как существует проблема радикальных идеологий, экстремизма и терроризма. Государство регулирует проблему федеральными законами, регламентирующими вопросы экстремизма и терроризма в России, в том числе Конституцией, федеральными законами «О противодействии экстремистской деятельности», «О свободе совести и религиозных объединениях» и других. Эти нормативно-правовые акты имеют в том числе профилактический характер. Очень важно, чтобы молодежь, являющаяся очень чувствительной к восприятию идей экстремизма, была нравственно здоровой.

На сегодняшний день терроризм определяется как склонность к крайним взглядам и применение радикальных способов для достижения целей. Самый перспективный и оправданный метод исследования терроризма реализуется в контексте психологии изучения зла и насилия. Рассуждая над определением термина «зло», нужно учитывать следующие элементы: насильственные деяния, не соразмерные с условиями, которые его спровоцировали, постоянство и повторение таких действий. Основным элементом насилия, по мнению С.Н. Ениколопова, это принуждение, которое происходит путем психического воздействия на человека средствами, угрожающими его физическому или духовному благополучию [4]. Отличительными чертами являются использование силы, направленное на причинение ущерба главным человеческим потребностям или жизни человека.

Исходя из вышеперечисленного, терроризм и его распространение в виде экстремизма являются разновидностью зла и насилия. По М.Я. Хьяеву, особыми характеристиками идеологии экстремизма являются «мистическое откровение или интуиция», особая идея, которая основана на ложной логике, предвзятости и предрассудках [15]. Эта идеология сосредоточена на конфликтности и резком противопоставлении крайностей: добро и зло, свой и чужой, правда и ложь. При этом все суждения, не согласные с убеждениями экстремизма, объявляется ложью.

Как мы видим, экстремистские идеи базируются на возможности применения насилия. Итак, под экстремизмом мы будем понимать явление отставания политических, идеологических, религиозных или расовых предубеждений, пытающееся с применением насилия разрушить покой существующего социального строя или причинить вред определенным группам лиц по средствам противоправных действий.

Тема молодежного экстремизма рассматривается в работах Н.Б. Бааль [3], М.А. Жданова [5], П.А. Кислякова [7], В.Л. Назарова [8], О.П. Плотниковой [9] и других. Исследователи отмечают сложность экстремизма как социального явления, неоднозначность анализа характера проявлений экстремизма в студенческой среде, недостаточность нормативно-правового регулирования сторон экстремистской деятельности. Недостаток социального опыта, период интенсивного поиска себя, мировоззренческая нестабильность, колеблющаяся идентичность, расположенность к риску и проявлению социального протеста делают юношей наиболее уязвимой прослойкой в отношении экстремистской идеологии.

На сегодняшний день наблюдается зарождение нового вида терроризма среди молодого населения, не имеющего религиозных и политических мотивов (не выдвигаются требования к власти), но основанного в первую очередь на идеологии, несущей реальную угрозу обществу. В настоящее время из-за своей новизны и малоизученной природы скулшутинг (стрельба в школе) официально не попадает под уголовную статью РФ о терроризме, хотя существует схожесть с суицидальным терроризмом, под которым подразумевается нападение основанное на политических, религиозных или идеологических мотивах.

Таким образом, согласно исследователям, юношеский возраст является чувствительным к восприятию идей экстремизма, необходимо, чтобы студенческая среда стала территорией профилактики.

Противостояние экстремизму начинается со способности распознавания появления экстремистских настроений в сознании молодежи на ранней стадии. Поэтому необходимым элементом в данной работе является обеспечение надежным набором исследовательского инструментария и методологией. Для выявления «групп риска» (имеющих склонность к экстремизму и терроризму) среди обучающихся (объект исследования) необходимо провести исследование всего коллектива. Нами подобран набор инструментов:

I блок. Диагностические методики и рекомендации по выявлению нарушения поведения у студентов. Начальная фаза исследования – это всеобщее изучение личностей всех студентов и выявление студентов с аддиктивными склонностями, буллинг-структур, агрессивных и конфликтных обучающихся. Студентов с отклоняющимися от нормы результатами можно квалифицировать в «группу риска». Мы предлагаем следующие инструментари:

- 1) тест-опросник «Аддиктивная склонность» (В.В. Юсупов, В.А. Корзунин);
- 2) тест на выявление буллинг-структуры в группе (Норкина Е.Г.);
- 3) методика «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев);
- 4) методика склонности к отклоняющему поведению (СОП) (А.Н. Орел);
- 5) «Шкалы склонности к экстремизму» (Давыдов Д.Г., Хломов К.Д.).

II блок. Диагностика индивидуально-типологических особенностей обучающихся «группы риска». В этом блоке мы диагностируем непосредственно студентов, попавших в группу риска, для выявления их индивидуальных качеств и выраженных свойств психики, мотивации личности и отношения к себе, для сбора более полной картины личности студента:

- 1) тест коммуникативной толерантности (В.В. Бойко);
- 2) опросник уровня ксенофобии (Е.Н. Юрасова);
- 3) методика исследования самоотношения (С.Р. Пантелеев, В.В. Столин);
- 4) методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири);
- 5) диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман); Мотивационный профиль включает шкалы: социальная полезность, жизнеобеспечение, общая активность, комфорт, творческая активность, общение.

III блок. Диагностика аддиктивного и аутодеструктивного поведения.

Третий блок диагностики предназначен для выявления девиантного и деструктивного поведения у студентов «группы риска» для формирования корректирующей программы:

- 1) методика «Шкала фашизма» (Т. Адорно, Э. Френкель-Брунsvик, Д. Левинсон, Р. Сэнфорд в адаптации Г.У. Солдатовой);
- 2) опросник суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой);
- 3) опросник «Смысло-жизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев);
- 4) шкала враждебности (Кука-Медлей).

Выше представленный инструментарий позволяет структурировать диагностическую работу со студентами. Начать работу со всей группой и точно выявить личности потенциально склоняющихся к экстремистской деятельности. Составить их психологический портрет, особенности характера и опасные функции психики. От полученных данных диагностическими методиками можно отталкиваться при составлении коррекционной и профилактической работы.

Мы ознакомим вас с некоторыми результатами исследовательской работы в Якутском колледже связи и энергетики имени П.И. Дуткина. Для выявления студенческих групп с низким психологическим микроклиматом нами было проведено тестирование по методике В.М. Завьялова «Оценка психологического микроклимата студенческой группы» (ПМ). В тестировании приняли участие 134 студента 1 курсов.

Таблица 1

№	Название группы	Количество студентов	Количество полученных баллов
1	ИСИП-21/1	24	19
2	РЭТ-21/1	24	35
3	ОПС-21	17	39
4	ИСС-21	24	16
5	ССА-21	20	44
6	ОИБ-21	25	51

Общее количество баллов было переведено в процентное соотношение и выявлена шкала где:

- 50-60 баллов – высокая степень благоприятности ПМ;
- 40-49 баллов – средне - высокая степень благоприятности ПМ;
- 21-39 баллов – средняя степень благоприятности ПМ;
- 11-20 баллов – средне-низкая степень благоприятности ПМ;
- 0-10 баллов – незначительная благоприятность ПМ.

Из этих результатов можно сделать вывод, что основная часть групп первокурсников, с начала учебного года успели адаптироваться к новым для себя условиям образовательной деятельности, познакомиться со студенческим коллективом и выстроить нормальные внутригрупповые взаимоотношения. Из шести групп было выявлено всего две группы со средне-низкой оценкой психологического микроклимата в группе.

Следующая задача была выявить студентов группы риска для этого нами были выбраны методики:

1. «Социометрия: исследование межличностных отношений в группе» (Дж. Морено).
2. «Методика определения склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел).

Для первой методики мы выбрали параметрический вид процедуры, в которой испытуемому предлагается выбирать одного члена группы в каждом вопросе. Этот вид процедуры прохождения теста обеспечивает надежность социометрических данных и облегчает обработку материала, испытуемые более внимательно относятся к своим ответам. Результаты, полученные по методике «Социометрия: исследование межличностных отношений в группе», в группе ИСИП-21/1(табл. 2) и ИСС-21 (табл. 3).

Таблица 2

№	Название социометрической роли	Количество студентов
1	Лидеры	2
2	Предпочитаемые члены группы	9
3	Пренебрегаемые	12
4	Изолированные	1

Таблица 3

№	Название социометрической роли	Количество студентов
1	Лидеры	3
2	Предпочитаемые члены группы	10
3	Пренебрегаемые	9
4	Изолированные	2

После выявления социальных отношений в группах, нами были выявлены претенденты в «группы риска». Это были студенты, которые попадали под классификацию «Изолированные» и «Пренебрегаемые».

Для выявления у студентов выраженных склонностей к отклоняющемуся поведению нами выбрана методика «Определения склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел). Результаты показали: у одного испытуемого, попавшего в классификацию «изолированные», выявилось выраженная шкала склонности преодолению норм и правил.

Данная шкала предназначена для измерения предрасположенности испытуемого к преодолению каких-либо норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения. Это свидетельствует о выраженности вышеуказанных тенденций, о неконформистских установках испытуемого, о его склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть (табл. 4).

Таблица 4

№	Название шкалы	баллы
1	Установки на социальную желательность	56
2	Склонности к преодолению норм и правил	63
3	Склонности к аддиктивному поведению	48
4	Склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	48
5	Склонности к агрессии и насилию	46
6	Волевого контроля эмоциональных реакций	40
7	Склонности к деликвентному поведению	39

Остальные студенты показали результаты в пределах нормы или незначительные отклонения. Таким образом в нашу «группу риска» попали 3 студента из которых: двое из группы ИСС-21 и один из группы ИСИП-21/1. После полученных данных диагностических методик мы перешли к практическому этапу мероприятий, направленных на профилактику экстремизма и терроризма в студенческой среде колледжа (табл. 5).

Таблица 5

№	Мероприятие	Ожидаемый результат
1	Проведение лекции на тему «Толерантность» для студентов I курса.	Формирование толерантной культуры обучающихся, уважения к законности и правопорядку.
2	Проведение семинара по профилактике экстремизма в студенческой среде колледжа на тему «Скулуштинг – новая форма терроризма» для ответственных за воспитательную работу на факультетах образовательного учреждения и студенческого актива.	Формирование научно-методической базы, обеспечивающей проведение профилактической работы противодействию экстремизму в учебно-воспитательном процессе.
3	Проведение тематических профилактических кураторских часов для студентов I курса и лекций на тему: «Экстремизм в молодежной среде: понятие, проблемы, профилактика».	Укрепление межнациональных связей, пропаганду культурных ценностей, межнациональной и межконфессиональной толерантности.
4	Проведение индивидуальной работы с выявленными студентами, находящимися в группе риска (консультация преподавательского состава и студентов «группы риска»).	Проведение комплекса мероприятий, направленных на решение конфликтных ситуаций в образовательной деятельности и профилактической беседе.
5	Проведение повторного тестирования студентов по методикам: «Оценка психологического микроклимата студенческой группы» (В.М. Завьялова); «Методика определения склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел); Опросник преподавателей по оценке эффективности реализации модели «Профилактика экстремизма и терроризма в студенческой среде колледжа».	Проведение комплекса мероприятий, направленных на анализ и совершенствование работы по профилактике экстремизма.

Таким образом, наша работа направлена на формирование у студентов нетерпимого отношения к экстремистским идеологиям, толерантного отношения к обучающимся и преподавателям, уменьшение риска возникновения экстремистских и террористических актов со стороны обучающихся образовательного учреждения. Результатами реализации программы должны стать:

1. Снижение степени распространенности негативных этнических установок и предрассудков в ученической среде
2. Формирование толерантного сознания, основанного на понимании и принятии культурных отличий, неукоснительном соблюдении прав и свобод граждан.
3. Предотвращение участия обучающихся в организациях, неформальных движениях, осуществляющих экстремистскую деятельность.

Выводы:

1. Экстремизм – явление отставания политических, идеологических, религиозных или расовых предрассудков, пытающееся с применением насилия разрушить покой существующего социального строя или причинить вред определенным группам лиц по средствам противоправных действий.
2. Юношеский возраст является чувствительным к восприятию идей экстремизма, необходимо, чтобы студенческая среда стала территорией профилактики.
3. Противостояние экстремизму начинается со способности распознавания проявления экстремистских настроений.
4. Исследование по выявлению экстремистских настроений можно разделить на следующие фазы:

- начальная фаза исследования – это всеобщее изучение личностей всех студентов и выявление студентов с аддиктивными склонностями, буллинг-структур, агрессивных и конфликтных обучающихся;
 - студентов с отклоняющимися от нормы результатами можно квалифицировать в «группу риска»;
 - диагностика индивидуально-типологических особенностей обучающихся «группы риска».
5. Формирование индивидуальных корректирующих программ исходя из выявленных индивидуально-типологических особенностей студентов «группы риска».

Литература:

1. Российская Федерация. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1.07.2020 года / Российская Федерация. Конституция (1993). – Москва: Проспект, 2020. – 120 с.
2. Российская Федерация. Федеральный Закон от 25.07.2002 года № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», вступил в силу с 15.10.2020 года / Российская Федерация. Законы. – Москва: Норматика, 2020. – 225 с.
3. Бааль, Н.Б. Социально-философский анализ развития молодежных экстремистских организаций в постсоветской России / Н.Б. Бааль // История государства и права. – 2018. – №18. – 109 с.
4. Ениколопов, С.Н. Психология зла [аудиокнига] – читает С.Н. Ениколопов. – Москва: 2015. – <http://bookash.pro/ru/book/155902/lektsiya-o-psiologii-zla-sergei-enikolopov>
5. Жданова, М.А. Исследование проблемы и практического опыта профилактики девиантного поведения подростков и молодежи в современной Германии // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Материалы XIX Международной научно-практической конференции. – СПб: Российский гос. пед. университет им. А.И. Герцена, 2018. – С. 401-408.
6. Желтов, В.В. Исламский терроризм: радикализация, рекрутирование, индоктринация: монография / В.В. Желтов, М. В. Желтов; Кемеровский государственный университет. – 2-е изд., испр. и перераб. – Москва: Вузовский учебник: Инфра-М, 2019. – 108 с.
7. Кисляков, П.А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность: учебное пособие для вузов / П.А. Кисляков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 156 с.
8. Назаров, В.Л., Сулонов, П.Е. «Профилактика экстремизма в молодежной среде». – Учебное пособие. – Москва, Спутник+, 2018. – 184 с.
9. Плотникова, О.П. Профилактика экстремизма и терроризма в молодежной среде / О.П. Плотникова // Технологии Образования. – 2020. – № 2 (8). – С. 221-223.
10. Профилактика экстремизма в молодежной среде: учебное пособие для вузов / А.В. Мартыненко [и др.]; под общей редакцией А.В. Мартыненко. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 221 с.
11. Профилактика экстремизма, национализма и укрепление межнациональных и межкультурных отношений в условиях работы образовательных организаций общего образования: методические рекомендации [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://viro.edu.ru/attachments/article/5107/Profilaktika_extremizma_nacionalizma.pdf
12. Хасенгалиев, А.Л. Эффективные механизмы подготовки студентов в педагогическом колледже к профилактике девиантного поведения в подростковой среде / А.Л. Хасенгалиев, В.И. Спирина // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2020. – № 5. – С. 73-78. – ISSN: 2079-1968. – Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44338443>. – Текст: электронный.
13. Ахьядов, Э.С.М. Об общих характеристиках молодежного экстремизма / Э.С.М. Ахьядов, Ж.А. Салгириева // Закон и право. – 2020. – № 2. – С. 87-88.
14. Мартищенко, О.В. Молодежь и экстремизм: итоги социологического исследования / О.В. Мартищенко // Наука и образование: новое время. – 2020. – № 1 (19). – С. 55-58.
15. Яхьяев, М.Я. Экстремизм в современной России: профилактика и предупреждение / В сборнике: Проблемы совершенствования межнациональных отношений и противодействия идеологии и практике ваххабизма на Северном Кавказе. – Грозный. – 2017. – С. 14-20.

Педагогика

УДК 373

кандидат психологических наук, доцент Иванова Наталья Валентиновна

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)

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению проблем формирования познавательной мотивации у первоклассников на уроках русского языка. Актуальность работы связана с проблемой развития познавательной мотивационной готовности к обучению в школе. Одним из самых сложных учебных предметов для первоклассника является русский язык, однако проблема формирования познавательной мотивации на уроках русского языка в начальной школе не нашла достаточно глубокого изучения. Авторами проведено исследование, направленное на изучение уровня сформированности познавательной мотивации у младших школьников. Анализ результатов исследования позволил разработать и апробировать систему упражнений по формированию познавательной мотивации на уроках русского языка в первом классе при изучении определенных тем. В статье показаны основные приемы, задания и упражнения, которые отличались наибольшей эффективностью при формировании мотивации у первоклассников. В заключении авторы сравнивают результаты констатирующего и контрольного экспериментов. Была выявлена положительная динамика показателей исследования после формирующего этапа. Данные показали эффективность проведенной работы с первоклассниками на уроках русского языка.

Ключевые слова: познавательная мотивация, русский язык, младший школьник, уровень сформированности познавательной мотивации.

Annotation. This article is devoted to the problems of formation of cognitive motivation in first-graders in Russian language lessons. The relevance of the work is connected with the problem of developing cognitive motivational readiness to study at school. Russian Russian is one of the most difficult subjects for a first-grader, however, the problem of forming cognitive motivation in

Russian lessons in elementary school has not found enough in-depth study. The authors conducted a study aimed at studying the level of formation of cognitive motivation in younger schoolchildren. The analysis of the research results allowed us to develop and test a system of exercises for the formation of cognitive motivation in Russian lessons in the first grade when studying certain topics. The article shows the main techniques, tasks and exercises that were most effective in the formation of motivation among first-graders. In conclusion, the authors compare the results of the ascertaining and control experiments. The positive dynamics of the study indicators after the formative stage was revealed. The data showed the effectiveness of the work carried out with first-graders in Russian language lessons.

Key words: cognitive motivation, Russian language, junior high school student, the level of formation of cognitive motivation.

Введение. На современном этапе развития психолого-педагогической науки выделяются следующие виды психологической готовности ребенка к школьному обучению: волевая готовность, умственная, социальная, мотивационная. Мотивация – это стремление человека к каким-либо действиям для удовлетворения потребностей, в данном случае можно говорить о желании ребенка обучаться в школе [1; 2; 3; 7].

В рамках федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования большое значение отводится формированию познавательной мотивации учеников [12].

Считается, что именно от показателей готовности ребенка к школе зависит определение целей и содержания обучения и воспитания, а также благополучность последующего обучения и развития ребенка [10]. Самым высоким уровнем мотивационной готовности является познавательная мотивационная готовность ребенка к школе [9]. Эта проблема достаточно остро стоит перед современным обществом. При большом потоке информации, ребенку трудно выбирать важную и нужную информацию, в данный временной промежуток, поэтому зачастую дети направляют все свои усилия не на учебную деятельность, а на другие, более яркие факторы. Например, общение с друзьями, красивые портфели и прочее. Познавательная мотивация не зарождается, а, соответственно, и не развивается у современных детей младшего школьного возраста [11].

Изучением мотивации занимались: В.Г. Асеев, М.М. Безруких, Е. Белова, И. Вакуленко, Л. Венгер, Н.В. Елфимова, М.В. Ермолаева, Л.И. Земцова, М.Н. Ильина, Г.Г. Кравцов, Н.Г. Кувашова, А. Н. Леонтьев, В. Г. Леонтьев, А. К. Маркова, В.С. Мухина, Г.Г. Петроченко и другие.

В трудах этих авторов проблема мотивационной готовности младших школьников к обучению рассматривается достаточно подробно с различных точек зрения и психолого-педагогических позиций, однако, проблема формирования познавательной мотивации на уроках русского языка в начальной школе не нашла достаточно глубокого изучения.

Таким образом, обнаруживается противоречие между необходимым уровнем мотивационной готовности к школьному обучению у будущих первоклассников и наличными практическими методами ее формирования на уроках русского языка. Данное противоречие и обусловило выбор темы нашего исследования, раскрытие которой позволит нам выйти на разработку уроков русского языка с включением в них специальной системы упражнений, направленных на формирование мотивации учения как одного из центральных компонентов школьной готовности.

Цель нашей статьи: изучение особенностей формирования познавательной мотивации к учению у младших школьников на материале уроков русского языка.

Изложение основного материала статьи. Познавательная мотивация к учению у младших школьников непосредственно зависит от организации учебной работы [4; 5]. Благодаря этому факту, педагог обязательно должен не упускать из внимания то, что обучение у школьников идет от простого к сложному, а если быть точнее, то от описания к объяснению. Для того, чтобы в полной мере сформировать у любого ученика познавательный интерес к учению, нужно не забывать о принципе: чем младше школьник, тем больше должно быть наглядности в процессе обучения. Соответственно наиболее эффективными методами формирования познавательной активности являются такие методы, при которых ученики активизируются, выполняют какие-либо активные действия [6].

Нами был проведен констатирующий эксперимент, цель которого изучение уровня сформированности познавательной мотивации у младших школьников первого класса. В исследовании приняли участие 50 человек одной из Нижегородских школ. Для проведения диагностики были использованы стандартизированные методики, которые позволяют определить уровень познавательной мотивации у первоклассников и выделить преобладающий мотив к обучению.

В диагностической методике автора Гуткиной Н.И. «Беседа по выявлению внутренней позиции школьника» учащимся предлагались вопросы, учитывающие ориентацию ребенка на учебную или внеучебную деятельность [10].

Учащимся предлагались вопросы:

1. Хочешь ли ты ходить в школу?
2. Почему ты хочешь (или не хочешь) ходить в школу?
3. Готовился ли ты к школе?
4. Нравится ли тебе в школе?
5. Что тебе нравится или не нравится в школе больше всего?
6. Если бы не ходил в школу, то чем бы занимался дома целый день?

Анализ ответов детей, позволил сделать следующие выводы. При ответе на первый вопрос более половины респондентов (27 человек, 54%) выражают желание посещать школу: «Ну как же, я очень хочу в школу, ведь я здесь учусь, а дома и в детском саду я бы не научился всему», «Я люблю школу и хочу сюда ходить всегда. Потом я вырасту, и опять буду ходить в школу, потому что хочу стать учительницей» и т.д.

Часть опрошенных (16 человек, 32%) сомневаются в том, хотят ли они посещать учебное заведение, подкрепляя это словами «Я бы ходила в школу, но нужно рано вставать», «Мне не нравятся домашние задания, поэтому я не очень хочу ходить в школу» и пр. И 7 учащихся (14%), совсем не хотят ходить в школу, утверждая, что в детском саду было лучше, либо «я бы лучше посидел дома, там интереснее, а здесь скучно».

Анализ ответов первоклассников на второй вопрос показал, что только 9 учащихся (18%) испытывают интерес к учебному процессу, желают получить новые знания. Дети объясняют это так: «Я хожу сюда, потому что хочу быть умной и получать знания». У 12 детей (24%) доминирует интерес к внешней атрибутике школьной жизни. Следует отметить, что самое большое количество ответов было связано с внеучебным интересом – общением с друзьями (29 человек, 58%).

При ответе на третий вопрос половина школьников (25 человек, 50%) ответили, что они готовились к школе. Также это можно подтвердить следующими высказываниями: «Меня мама (бабушка, папа, дедушка) учили читать и писать буквы», «В детском садике мы учились писать и считать». Также 22 ребёнка (44% учеников) ответили, что они всего лишь покупали школьные принадлежности и никак больше не готовились к школе, что свидетельствует о преобладании внешней атрибутики в школьной жизни ребенка. Всего 3 учащихся (6%) из опрошенных ответили, что: «Я только гулял с друзьями и играл в компьютер».

Четвертый вопрос показал, что 32 (64%) первоклассника с удовольствием посещают школу, 18 опрошенных (36%) негативно относятся к школе, но разным причинам: «мне бы очень нравилось в школе, если бы можно было подольше поспать», «вообще, я люблю ходить в школу, только мне не нравится, как здесь готовят», «мне не нравится, что нужно следовать правилам и нельзя кататься на велосипеде».

На пятый вопрос почти половина школьников (23 человека, 46%) ответили, что больше всего им нравятся моменты, не относящиеся к учебному процессу и школьным занятиям. В большей степени детям нравится учитель или общение с друзьями. Уроки художественного и физкультурного плана, знакомые детям еще с дошкольного детства и продолжающиеся в школе, выбрали четверть учеников (12 человек, 24%), аргументируя это такими фразами: «Мне нравится, когда мы делаем поделки, потому что я дарю их маме и бабушке, и они рады», «Я люблю физкультуру, потому что мы там много бегаем и играем в игры» и т.д. Но часть детей (28 человек, 56%) написали такие ответы, как «Я люблю счет и письмо, потому что у меня хорошо получается это делать», «Мне нравится учиться», «Мне нравится урок математики» и пр.

Самым сложным оказался последний вопрос. Часть опрошенных детей (21 человек, 42%) утверждает, что они бы занимались деятельностью, не относящейся к школе. 19 человек (38%) ответили, что они бы занимались деятельностью, связанной со школой. И лишь 10 первоклассников (20%) ответили, что они бы вернулись в детский сад. Таким образом, анализ результатов диагностики показал, что у 18 учащихся (36%) прослеживается положительное отношение к школе. Как привило, у этих детей сформирована внутренняя позиция школьника, которая находится на высоком уровне. У 24 человек (48%) нет заинтересованности в посещении школы, получении знаний и контакте с одноклассниками. Позиция школьника у таких детей вовсе отсутствует или находится на низком уровне. Оставшаяся часть детей (8 человек, 16%) проявляют интерес к внешней атрибутике школьной жизни (форма, портфель, красивые книжки).

Проанализировав полученные результаты констатирующего эксперимента, мы разработали систему упражнений по формированию познавательной мотивации у младших школьников на уроках русского языка. Мы остановились на 10 уроках по программе УМК «Школа России», содержание которых в наибольшей степени отвечало возможности включения в них упражнений, позволяющих формировать познавательную мотивацию.

Таблица 1

Виды упражнений, направленных на формирование познавательной мотивации

Тема урока	Вид упражнения	Примечание
Буквосочетания ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ.	Сюжетно-ролевая игра. Эвристическая беседа.	Для активизации познавательной деятельности детей организационный этап урока был проведен в форме сюжетно-ролевой игры под названием «лишние – выбегайте». Суть данной игры в том, что детям были даны буквы (по одной каждому ребенку). Лишние буквы должны были выбежать за пределы территории, на которой играют, а оставшиеся буквы должны собраться в буквосочетания. На этапе постановки проблемы и определения целей и задач урока, мы включили эвристическую беседу «Что мы знаем об этих буквах?». Также на данном уроке используется усиление мотивов ориентации на предстоящую деятельность и создание практической ситуации, в которой происходит столкновение учащихся с их индивидуальными затруднениями.
Правописание слов с парным по глухости – звонкости согласным звуком на конце слова или перед согласным.	Сравнение. Рассказ с элементами эвристической беседы, расширяющий технический и общекультурный кругозор детей.	На этапе организации деятельности детей нами были использованы элементы сравнения на основе зрительного восприятия. Были даны картинки со словами с парным по глухости-звонкости согласным звуком на конце слова. Например, картинки для сравнения: гриб, грипп, еж, ерш и т.д. Также для активизации познавательной деятельности мы включили познавательный рассказ, направленный на обогащение кругозора учащихся.
Правописание собственных имен существительных.	Деформированный текст с запланированными ошибками. Ребусы. «Круглый стол».	Ребусы с именами. В начале урока учитель проверяет, как дети усвоили информацию с предыдущего урока, используя деформированный текст с запланированными ошибками. Для активного включения детей в ход урока на этапе постановки целей и задач урока дети разгадывают ребусы с загаданными именами. Для определения темы урока ученики выдвигают гипотезы в ходе «Круглого стола».
Правописание частицы НЕ с глаголами.	Загадки. Головоломки. Групповая работа с элементами игры. Погружение в фантастическую реальность.	Для реализации организационного этапа и активизации мыслительного процесса учащихся, мы загадали загадки, ответы на которые помогают нам проследить готовность детей к уроку. На этапе сообщения темы урока организуется групповая работа с выполнением заданий, направленных на формирование познавательной мотивации. Группам детей нужно было распределить действия на две части: то, что они делают постоянно (умываются, чистят зубы и пр.) и то, что они не делают никогда (не обижают животных, не ругаются с мамой и пр.). На этапе знакомства с новым материалом детям была рассказана сказка о частице «не».
Предлоги. Общее понятие о предлоге. Как пишутся предлоги со	Применение ТРИЗ технологии. Разгадывание головоломки. Эвристическая	Данный урок начинается с актуализации мотивов предыдущих достижений. Для активизации познавательной мотивации нами было выбрано упражнение, направленное на формирование творческого воображения. Детям предстояло нарисовать несколько собственно

словами?	беседа.	придуманных слов с заданным началом <i>под, за, перед</i> и пр. На этапе сообщения темы и постановки целей урока, для активизации мыслительной деятельности, учащиеся разгадали головоломку. На данном этапе дети включены в эвристическую беседу, проблемный вопрос которой: «Что же это за волшебные слова?». Также на уроке используется ситуация выбора для укрепления и осознания мотивов. Развитие умения принимать решения в ситуациях конфликтного выбора из разнонаправленных тенденций.
----------	---------	---

На уроках русского языка нами использовались и отдельные приемы, направленные на формирование познавательной мотивации.

Наиболее эффективным является прием «Лови ошибку». Суть данного приема в том, что школьники получают заранее подготовленный текст с ошибками. Ученики должны найти и исправить эти ошибки.

Следующий приём заключается в дополнении реальности фантастической ситуацией. Например, перенос учебной ситуации на вымышленную планету или путешествие во времени вымышленного персонажа.

Приём «Хорошо/плохо» направлен на формирование умения находить плюсы и минусы в любом понятии, объекте или явлении [8].

Прием «Рисуночное письмо». Ученики делятся на 4 команды, все они кодируют информацию с помощью рисунков (максимальное количество рисунков 3 штуки). Через 2 минуты команды меняются рисунками и еще 2 минуты разгадывают смысл послания. Потом опять меняются своими рисунками, чтобы установить правильность расшифрованной информации. Такие игры хорошо подойдут для проверки домашнего задания или давно пройденных тем, так как в данном случае учитель лишь выбирает тему для сообщения, а ученики сами придумывают сообщение и рисунки к ней.

На уроке ребёнок должен четко определять цели и задачи субъектов учебной деятельности. То есть перед учеником встает вопрос: для чего я это делаю? Зачем? Где мне могут пригодиться полученные сведения? Школьник должен соотнести то, что он знает, с тем, что не знает, и с помощью чего этого знания можно достичь. Приемы: домысливание, создание проблемных ситуаций, ситуация «яркого пятна», группировка, демонстрация антипримера, работа над понятием, создание ситуации успеха и «разрыва» в знаниях.

Использование приема «Яркое пятно» на уроке письма в 1 классе. На доске дети видят набор букв М, Н, Л, Р. Учитель задает вопрос: что объединяет все эти буквы и что вы заметил особенное? Дети приходят к выводу, что все буквы согласные, а буквы Л выделена, так как на уроке будем учиться писать все варианты этой буквы.

При организации работы на уроке мы вводим понятие «план». Постепенно первоклассники научатся составлять план своих действий по решению учебной задачи. Учащимся может предлагаться как план для работы над конкретной орфограммой, упражнением, так и план работы на уроке.

Мы использовали следующие приёмы [5]:

1. Обсуждение плана, предложенного учителем.
2. Планирование с использованием опорных слов (вводим опорные слова, например: «изучить...», «узнать...», «учиться...», «сравнить...», «потренироваться», «закрепить...», «оценить» и т.д.
3. Составление модели – плана урока.
4. Работа с деформированным планом.

На уроках обучения грамоте мы уже можем использовать данный прием. Ученикам предлагается восстановить план работы на уроке, данный на разрезанных карточках вразбивку.

Немаловажно для закрепления познавательных мотивов учения и полученных знаний у учеников использовать творческие задания на уроках русского языка. Мы предлагаем использовать такие задания, как решение и самостоятельное составление кроссвордов, сочинение оригинальных сказок, стихов, рассказов о различных объектах, выполнение рисунков к прочитанному, самостоятельное составление детьми различных словарей и прочее.

Выводы. Для подтверждения эффективности формирующей части эксперимента мы исследовали мотивацию и преобладающий мотив учеников на контрольном этапе. Нами учитывались ответы каждого ученика на те же 6 вопросов, представленных в констатирующем эксперименте.

Анализ результатов показал, что процент детей, которые совсем не хотели ходить в школу упал до нуля, двое детей изменили свое решение и теперь хотят ходить в школу (4%), а также один ребенок сомневается в своем ответе.

Изменилось количество детей, которые ходили в школу из-за внеучебного интереса (8 чел, 16%), а интерес к учебному процессу и получению знаний повысился (42 чел., 84%). 38 учащихся (76%) сменили свою позицию и говорят о том, что ходят в школу для получения новых знаний и новой информации.

Варианты ответа на третий вопрос, связанного с подготовкой к школе, остались такими же, что может быть показателем того, что дети отвечали честно.

При ответе на четвертый вопрос в сравнении с констатирующим этапом, процент детей, которым очень нравится ходить в школу изменился (36 учащихся, 72%), и значительно снизился процент тех, кому в школе не нравилось совсем, теперь они сомневаются в выборе ответа (14 человек, 28%). Большинство детей говорили следующее: «раньше мне в школе не нравилось совсем, а сейчас мне стало интереснее», «мне было скучно, потому что у нас были неинтересные темы, а теперь мне становится интересно, но все равно иногда скучно».

Анализ высказываний детей на 5 вопрос показал, что многие учащиеся стали проявлять интерес к урокам русского языка (32 чел., 64%). Значительно снизился процент детей, которые говорили о внеучебном интересе к школьной жизни (8 чел., 16%). Это доказываются фразами детей: «Мне нравится ходить на технологию», «Мне нравится, когда у нас уроки математики и технологии», «Мне интересно писать, у меня это хорошо получается» и пр.

Анализа ответов на шестой вопрос стал наиболее показателен. Большинство учащихся (28 чел. 56%) выбрали занятия, связанные со школьной деятельностью (чтение, решение примеров, выполнение письменных упражнений): «Мне стало нравится в школе, я думаю, если бы я остался дома, я бы все равно делал что-то полезное, учился, потому что играть мне уже не так интересно».

Следует отметить, что увеличилось количество детей с положительным отношением к школе, как правило, у этих детей сформирована внутренняя позиция школьника, и она находится на высоком уровне. Количество учащихся с отсутствующим интересом к школе снизилось в два раза, что свидетельствует о заинтересованности детей в посещении школы, получении знаний в контакте с одноклассниками и учителями.

Выводы. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов позволили нам сделать следующие выводы:

1. Уровень отношения к школе у учеников в сравнении с констатирующим экспериментов повысился;

2. У учащихся преобладает интерес к внешней атрибутике, но значительно снизился процент детей с низким интересом к школе.

Таким образом, изучение теоретического материала и анализ практического опыта позволили нам определить, что достаточно часто младшие школьники не имеют даже среднего уровня познавательной мотивации, и одним из самых эффективных способов повышения уровня познавательной мотивации к учению, является использование специальных приемов, методов и развивающих заданий на различных уроках. Огромный развивающий потенциал имеют уроки русского языка в аспекте изучения грамматико-орфографических тем.

Литература:

1. Асеев, В.Г. Проблема мотивации и личности / В.Г. Асеев. – М., 2013. – 122 с.
2. Божович, Л.И. Мотивы учения у детей младшего школьного возраста / Л.И. Божович // Очерки психологии детей / Под ред. А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович. – М., 2010. – С. 163-183.
3. Выготский, Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития. Вопросы психологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений в 6-ти т. – Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244-256
4. Иванова, Н.В. Развивающие возможности технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» для младших школьников / Н.В. Иванова, Л.А. Эрментраут, Н.В. Эрментраут // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 244
5. Колесова, О.В. Современные подходы к формированию самооценки у детей младшего школьного возраста / О.В. Колесова, С.А. Зайцева, Н.В. Захарычева // Карельский научный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 1 (34). – С. 24-28.
6. 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.
7. Леонтьев, А.Н. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / А.Н. Леонтьев. – Новосибирск, 2012. – 89 с.
8. Малинин, В.А., Повshedная Ф.В., Пугачев А.В. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №1. – С. 2.
9. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис., А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
10. Матюхина, М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: Учебное пособие / М.В. Матюхина / Волгоградский пед. Институт им. А.С. Серафимовича. – Волгоград, 2013. – 197 с.
11. Рогова, Е.Е. Особенности мотивации учения в младшем школьном возрасте / Е.Е. Рогова, З.И. Гадаборшева // Ученые записки университета Лесгафта. – 2019. – № 6 (172). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-ucheniya-v-mladshem-shkolnom-vozraste> (дата обращения: 20.06.2022).
12. Сафронова, И.А. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / И.А. Сафронова. – М.: Просвещение, 2011.

Педагогика

УДК 37.012

заместитель директора по УВР Ильин Олег Игоревич

Государственное бюджетное образовательное учреждение средняя

общеобразовательная школа № 350 Невского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

КОНЦЕПЦИЯ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ МАССОВОГО МЕРОПРИЯТИЯ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В условиях возрастания количества и усиления степени воздействия на безопасность жизнедеятельности подрастающего поколения различных угроз, актуализируется задача поиска новых методов по ее обеспечению. В работе показано, что массовое мероприятие может явиться наиболее эффективной формой воспитательной работы. Выделено 6 этапов подготовки и проведения массового мероприятия, а также ключевые педагогические требования. Приведенные в работе педагогические требования к проведению массового мероприятия положены в основу предлагаемой концепции его проведения по безопасности жизнедеятельности. В статье раскрыта предложенная концепция проведения массового мероприятия по безопасности жизнедеятельности для учащихся общеобразовательных учреждений. Отражено, что идея концепции заключается в достижении синергетического эффекта от объединения различных предметных, содержательно-целевых и организационно-методических блоков массового мероприятия. Концепция предусматривает ориентацию на формирование культуры безопасности учащихся и проведение мероприятий для разновозрастных участников, сочетание в одном мероприятии различных форматов проведения и иные положения. Представлены принципы построения современной системы воспитания культуры безопасности школьников. Предложена тематика массовых мероприятий по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности». Отличительной особенностью представленной тематики является выделение возможного формата проведения онлайн или офлайн. Предлагаемая тематика раскрыта для каждого раздела учебного модуля. Описано эмпирическое исследование, проведенное на базе ГБОУ СОШ №350 г. Санкт-Петербург с участием 119 респондентов. Целью эмпирического исследования явилось выявление востребованности новой методики проведения массового мероприятия по ОБЖ у учащихся. Также эмпирическое исследование было нацелено на выявление наличия мотивов у учителей-предметников поддержать предлагаемую концепцию. Показано, что сочетание разных форматов проведения мероприятий поддерживается 93% учителей-предметников.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, ОБЖ, массовое мероприятие, школа, синергетический эффект.

Annotation. In the context of an increase in the number and intensification of the degree of impact on the life safety of the younger generation of various threats, the task of finding new methods to ensure it is being updated. The paper shows that a mass event can be the most effective form of educational work. There are 6 stages of preparation and holding of a mass event, as well as key pedagogical requirements. The pedagogical requirements given in the paper for holding a mass event form the basis of the proposed concept of holding it in terms of life safety. The article reveals the proposed concept of holding a mass event on life safety for students of educational institutions. It is reflected that the idea of the concept is to achieve a synergistic effect from the combination of various subject, content-target and organizational-methodological blocks of a mass event. The concept provides for a focus on building a culture of student safety and holding events for participants of different ages, combining different formats of holding in one event and other provisions. The principles of building a modern system for educating the safety culture of schoolchildren are presented. The theme of mass events on the subject "Fundamentals of life safety" is proposed. A distinctive

feature of the presented topics is the selection of a possible format for conducting online or offline. The proposed topics are disclosed for each section of the training module. An empirical study conducted on the basis of GBOU secondary school No. 350 in St. Petersburg with the participation of 119 respondents is described. The purpose of the empirical study was to identify the demand for a new methodology for holding a mass event on life safety among students. Also, the empirical study was aimed at identifying the presence of motives among subject teachers to support the proposed concept. It is shown that the combination of different formats for holding events is supported by 93% of subject teachers.

Key words: life safety, life safety, mass event, school, synergistic effect.

Введение. В условиях возрастания числа факторов, неблагоприятно воздействующих на социально-экономическое развитие общества, актуализируется педагогическая задача по активизации самостоятельности учащихся в благополучном разрешении ситуаций, характеризуемых высоким уровнем риска жизни и здоровью. Безопасность жизнедеятельности становится не просто школьным предметом, интерес к которому у учащихся далеко не всегда проявляется, а первым источником получения важнейшей актуальной и практико-ориентированной информации. Повышение требований со стороны потребителей образовательных услуг к качеству обучения, в том числе, формам и методам образовательной деятельности, предопределяет необходимость поиска таковых в рамках предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». Массовое мероприятие является составной частью профессиональной деятельности педагога и одной из наиболее эффективной формы воспитательной работы, в рамках которого он проявляется себя как личность и профессионал своего дела, развивает коммуникативные умения и навыки, повышает творческий потенциал.

Таким образом, целью данной работы явилось обоснование концепции проведения массового мероприятия по безопасности жизнедеятельности для учащихся общеобразовательных учреждений на основе новых образовательных тенденций.

Изложение основного материала статьи.

Теоретические основы организации массовых мероприятий.

Отечественная педагогика накопила большой опыт изучения массовых мероприятий, воспитательный потенциал которых описан с различных авторских позиций. В современной педагогике воспитательный потенциал рассматривается рядом авторов: Е.В. Ароновой, А.А. Мелик-Пашаевым, А.А. Юриковым и др.; исследователями вводятся понятия: виды потенциалов социальных движений (Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая), воспитательный потенциал досугового объединения культурно-оздоровительной направленности (Д.Э. Симонов), эмоциональный потенциал коллектива (А.Н. Лутошкин, А.Г. Кирпичник), воспитательный потенциал детского и молодежного общественного движения (Г.В. Дербенёва, С.В. Тетерский) и др. Следует указать на то, что в исследовании массовых мероприятий в общеобразовательных учреждениях объектом исследования чаще всего становятся спортивно-массовые [3], массовые культурно-спортивные [1] мероприятия.

Исследование методик организации массовых мероприятий в общеобразовательных учреждениях [2, 4, 5, 9] позволило выявить следующие общие для большинства из них этапы подготовки и проведения:

- 1) целеполагание;
- 2) идентификация факторов и условий, влияющих на достижение цели;
- 3) проектирование массового мероприятия;
- 4) прогноз результатов мероприятия;
- 5) реализация массового мероприятия;
- 6) определение фактических результатов мероприятия.

Массовое мероприятие должно отвечать совокупности педагогических требований к его проведению. Во-первых, должно быть понимание того, что мероприятие – это не цель, а средство воспитания. Иными словами, оно должно вызывать определенные чувства, эмоции, создавать настроение, что повлияет на формирование определенного способа мышления, нравственные нормы, взгляды и убеждения. Во-вторых, формирование определенного круга участников способствует увеличению общей совокупности знаний, в большей степени позволяет проявить способности. В-третьих, в процессе проектирования массового мероприятия педагог должен учитывать не только имеющийся уровень развития учащихся, но и их потенциал. Здесь важно четко определить грань «очень просто – чересчур сложно» для того, чтобы ученики с большим багажом знаний не заскучали, а менее развитые не потеряли интерес к мероприятию ввиду его повышенной сложности. Необходим учет возрастных и психологических особенностей учащихся. В-четвертых, формы проведения массового мероприятия должны быть вариативны. И здесь важны не только используемые формы подачи материала, но и его оформление.

Разработка концепции методики проведения массового мероприятия по безопасности жизнедеятельности для учащихся общеобразовательных учреждений.

Структура предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» накладывает содержательные особенности на концепцию и методику организации массового мероприятия. С нашей точки зрения, ключевой особенностью массового мероприятия по искомому предмету является сочетание нескольких образовательных областей. В этой связи, ведущая идея концепции проведения массового мероприятия по безопасности жизнедеятельности для учащихся общеобразовательных учреждений заключается в достижении синергетического эффекта от объединения различных предметных, содержательно-целевых и организационно-методических блоков мероприятия, и предусматривает:

- 1) ориентацию на формирование культуры безопасности учащихся;
- 2) объединение элементов предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» с гуманитарными и естественнонаучными учебными предметами;
- 3) ориентацию мероприятия на разновозрастных участников;
- 4) сочетание в одном мероприятии различных форматов проведения;
- 5) приглашение в качестве соучастников представителей волонтерских и иных организаций.

Поскольку формирование культуры безопасности учащихся является одной из важнейших задач, представим группу принципов построения современной системы воспитания культуры безопасности школьников, а именно:

- утверждение роли и значимости формирования культуры безопасности учащихся в общеобразовательной среде;
- определение специфики культуры безопасности учащихся и ее компонент в соответствии с условиями проживания, историческими особенностями, характеристиками педагогической среды и др.;
- учет нормативно-правовой базы и научных принципов организации безопасной образовательной среды;
- обоснование комплекса условий для формирования культуры безопасности учащихся в определенной образовательной среде.

В качестве примера для раскрытия содержания предлагаемой концепции рассмотрим рабочую программу по «Основам безопасности жизнедеятельности» для 10 класса А.Т. Смирнова, Б.О. Хренникова [7]. В таблице 1 представим возможную тематику массовых мероприятий по предмету в зависимости от структуры и содержания курса.

Таблица 1

Предлагаемая тематика массовых мероприятий по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности»

Учебные модули	Разделы	Тематика	Формы проведения	Возможный формат проведения
Основы безопасности личности, общества и государства	(1) Основы комплексной безопасности.	«Человек и природная среда: один на один».	Туристское соревнование. Физкультурно-оздоровительные игры.	Of
	(2) Защита населения Российской Федерации от чрезвычайных ситуаций.	«Компьютерная безопасность в современном мире».	Конкурс творческих работ. Презентации.	Of On
	(3) Основы противодействия терроризму в Российской Федерации.	«Я и террорист».	Игровая программа «Противостояние террористу».	Of
Основы медицинских знаний и здорового образа жизни	(4) Основы здорового образа жизни.	«Мы – за здоровый образ жизни!».	Слет учащихся – приверженцев здорового образа жизни (конкурсы, презентации).	Of On
	(5) Основы медицинских знаний и оказание первой помощи.	«Спаси товарища и себя».	Экскурсия на станцию неотложной медицинской помощи. Имитационные и ролевые игры.	Of
Обеспечение военной безопасности государства	(6) Основы обороны государства.	«Современные особенности обеспечения военной безопасности государства».	Конференция школьников.	Of On
	(7) Основы военной службы (в том числе учебные сборы).	«Как у них там?».	Тим билдинг. Экскурсия в военную часть.	Of

* *On* – онлайн-формат, *Of* – офлайн-формат

Определение тематики на каждый учебный год должен определяться на основе изучения мнений учащихся как непосредственных участников предполагаемых массовых мероприятий. Примечательно, что многие мероприятия могут быть перенесены в онлайн-пространство, что особенно актуально для современного общества в условиях неблагоприятной эпидемиологической ситуации.

Как видно даже из названий разделов рабочей программы «Основы безопасности жизнедеятельности», области возможного взаимодействия педагогов данного предмета с учителями иных предметов, широки. Так, для раздела (1) – это технология, биология, география; (2) – информатика и ИКТ; (3) – история, обществознание, физическая культура, химия; (4) – физическая культура, биология, экология; (5) – экология, химия, биология; (6) – история, обществознание, география; (7) – экология.

Исследование востребованности предлагаемой методики проведения массового мероприятия по предмету ОБЖ.

Для выявления потенциального интереса у педагогов и школьников к предлагаемой методике проведения массового мероприятия по предмету ОБЖ, в сентябре 2021 года было проведено анкетирование, в котором приняли участие 25 педагогов и 94 школьника ГБОУ СОШ №350 г. Санкт-Петербург. Структура респондентов представлена в таблице 2.

Таблица 2

Структура респондентов ГБОУ СОШ №350 г. Санкт-Петербург

Учителя	Школьники
4 учителя ОБЖ, 21 учитель-предметник	25 человек – 5 классы, 40 человек – 6 классы, 20 человек – 9 классы, 9 человек – 10 классы
мужчин – 28%, женщин – 72%	мальчиков – 49%, девочек – 51%
Возраст: до 25 лет – 15%, от 25 до 40 лет – 62%, старше 40 лет – 23%	
Педагогический стаж: до 5 лет – 20%, от 5 до 10 лет – 58%, более 10 лет – 22%	

Анкета содержала 10 открытых вопросов, ориентированных на выявление востребованности у учащихся новых форм реализации учебного предмета (6 вопросов) и возможности и желания учителей-предметников поддержать предлагаемую методику проведения ОБЖ (4 вопроса).

На вопрос учащимся «Что, по-вашему мнению, нужно сделать, чтобы повысить интерес к предмету ОБЖ?», 69% дали схожие ответы, смысл которых заключался в следующем: необходимо изменить технологию изложения материала, представить его в интересной форме; 22% указали на необходимость изменения тем предмета, увеличить количество информации о современных тенденциях в области безопасности; 5% ответили, что им все нравится, а 4% – что они все равно никак не заинтересуются предметом.

Послерассказа о новой концепции обучения по предмету ОБЖ в форме массовых мероприятий, учащимся было предложено ответить на следующий вопрос: «Нравится ли вам предложенная концепция проведения массового мероприятия по безопасности жизнедеятельности?», 69% ответили утвердительно, 16% указали на некоторое недопонимание сути концепции, 10% ответили отрицательно, 5% – ничего не ответили. Тем, кто поддержал концепцию, а также не понял ее отдельные составляющие, было предложено ответить на вопрос «Что бы Вы дополнили в этой методике?». Получены следующие ответы:

«ничего не нужно менять, интересно попробовать так, как предложено» – 38%;

«хотелось бы встретиться со специалистами из определенных областей (медицина, экология, чрезвычайные ситуации и др.)» – 21%

«можно добавить творческие задания с использованием компьютера» – 19%;

«интересно было бы использовать в процессе занятия различные гаджеты» – 16%;

«хотелось бы иногда менять место проведения занятия» – 9%.

Интересно, что большую активность в опросе проявили мальчики, хотя они и не уделили внимания одному из важнейших для них модулю 7.

Что касается результатов опроса учителей-предметников, то здесь выявлена их солидарность в части поддержки предложенной концепции (93% опрошенных), однако некоторые из них акцентировали внимание на времени и дате проведения массового мероприятия для того, чтобы не было повышенной нагрузки в их основной деятельности.

Выводы. С нашей точки зрения, наибольший воспитательный эффект от реализации массовых мероприятий по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» может быть получен путем сочетания разных форматов проведения мероприятий, ориентации на их междисциплинарный характер, вовлечения представителей соответствующих отраслевых организаций. Представляется, что достижение большей вариативности в методике проведения массового мероприятия по безопасности жизнедеятельности при одновременной ориентации на повышение культуры безопасности учащихся – способ существенной качественной трансформации учебного курса с получением высоких педагогических результатов.

Литература:

1. Боровиков, Н.А. Организация и управления проведением массовых детско-юношеских культурно-спортивных мероприятий: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Боровиков Николай Александрович. – Москва, 2000. – 150 с.
2. Виленский, В.Л. Методика повышения качества многокомпонентного интеллектуального продукта при проведении массовых мероприятий / В.Л. Виленский // Научный вестник МГИИТ. – 2012. – №1 (15). – С. 55-58.
3. Губанова, Л.А. Педагогические основы организации и проведения комплексных физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий в группе продленного дня: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Губанова Лидия Александровна. – Москва, 2002. – 210 с.
4. Елизарова, И.С. Повышение качества знаний учащихся 10-11 классов по экологической безопасности во внеклассной работе по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности»: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Елизарова Ирина Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2011. – 179 с.
5. Куцовский, Л.Ю. Методика классификации задач обеспечения безопасности проведения массовых мероприятий в муниципальном образовании / Л.Ю. Куцовский // Технологии техносферной безопасности. – 2017. – №1(71). – С. 218-226.
6. Рачева, Е.В. Модель спортивно-массовой антинаркотической работы со школьниками на основе принципов и идей олимпизма: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Рачева Елена Валентиновна. – Волгоград, 2010. – 199 с.
7. Смирнов А.Т. Основы безопасности жизнедеятельности. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебных пособий под редакцией А.Т. Смирнова. 10-11 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников. – М.: Просвещение, 2021. – 93 с.
8. Чуб, А.А. Формирование ценностного отношения школьников средних классов к физической культуре и спорту в процессе подготовки и участия в спортивно-массовых мероприятиях: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Чуб Александр Александрович. – Краснодар, 2006. – 182 с.
9. Южакова, Е.Н. Условия реализации образовательно-воспитывающего потенциала курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в интегративном пространстве полной школы: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Южакова Елена Николаевна. – Тобольск, 2002. – 270 с.

Педагогика

УДК 37

доктор педагогических наук, доцент Ильина Нина Федоровна

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Инга Юрьевна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ВОВЛЕЧЕНИЕ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛОЩАДКИ

Аннотация. Статья посвящена вопросу создания и функционирования профессионально-образовательных площадок по вовлечению школьных учителей в процесс подготовки будущих педагогов. Во введении актуализируется создание данных площадок потребностью реализации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов, придания подготовке опережающего характера. Также обосновывается значимость вовлечения школьных учителей в процесс подготовки будущих учителей.

В основной части статьи профессионально-образовательные площадки представляются как места для организации различных субъектов – участников практико-ориентированной подготовки будущих педагогов. Определяются основополагающая задача и назначение площадок. Предлагается вариант выделения инновационных зон площадок и областей экспериментальных работ на них. Обсуждаются способы и формы взаимодействия участников на площадках. Выделяются актуальные в настоящий период предметы для взаимодействия участников площадок. Характеризуются и обосновываются предлагаемые способы действия участников на площадках: «концептуализация», «пробование»,

«практикование». Раскрывается необходимость диалогического типа коммуникации на профессионально-образовательных площадках.

В выводах показывается перспективность и реализуемость обсуждаемого вопроса создания и функционирования профессионально-образовательных площадок по вовлечению школьных учителей в процесс подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: вовлечение, школьный учитель, будущий педагог, профессионально-образовательная площадка, профессиональная подготовка в вузе.

Annotation. The article is devoted to the creation and functioning of vocational and educational platforms for the involvement of school teachers in the process of training future teachers. The introduction updates the creation of these sites with the need to implement practical-oriented training of future teachers, to give training a proactive nature.

The importance of involving school teachers in the process of training future teachers is also justified. In the main part of the article, vocational and educational platforms are presented as places for co-organization of various subjects - participants in practice-oriented training of future teachers. The fundamental task and purpose of the sites are determined. The option of allocating innovative areas of sites and areas of experimental work on them is proposed. Methods and forms of interaction between participants at sites are discussed. Objects relevant to the current period for interaction of site participants are highlighted. The proposed methods of participants' action at the sites are characterized and substantiated: "conceptualization," "trial," "practice." The need for a dialogue type of communication at vocational and educational sites is revealed.

The conclusions show the prospects and feasibility of the discussed issue of creating and functioning vocational and educational platforms for involving school teachers in the process of training future teachers.

Key words: involvement, school teacher, future teacher, vocational and educational platform, professional training at the university.

Введение. Вопросы перестройки профессиональной подготовки обучающихся педагогических университетов являются одним из ключевых направлений работы Министерства просвещения Российской Федерации в ближайшей перспективе. Данный факт подтверждается реализацией финансово поддерживаемых Министерством проектов, в частности проекта «Научно-методологическое и методическое сопровождение вовлечения учителей общеобразовательных организаций в процесс подготовки обучающихся профессиональных образовательных организаций педагогической направленности и педагогических университетов. Исследование выполнено по проекту "«Научно-методологическое и методическое сопровождение вовлечения учителей общеобразовательных организаций в процесс подготовки обучающихся профессиональных образовательных организаций педагогической направленности и педагогических университетов»", который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания №073-00090-22-02).

Практическая ориентация вузовской подготовки педагогических кадров выступает одним из базовых векторов проектируемых преобразований, что предполагает в том числе и активное вовлечение в процесс подготовки школьных учителей. Вовлечение учителей-практиков способствует реализации идеи опережения в профессиональной подготовке будущих педагогов [6]. Возникает потребность создания таких условий, когда школьные учителя предстают как наставники, старшие партнеры, мастера педагогического дела, раскрывающими перед будущими педагогами практические основы профессионального мастерства, профессионализма, профессиональной компетентности, способствуя погружению в реальный мир профессиональной педагогической культуры [8].

Добровольность и осознанность становятся непреложными принципами вовлечения опытного школьного учителя в процесс подготовки будущих педагогов. Ведь именно в таком случае учитель согласится делиться собственным опытом и мастерством. Вместе с тем, крайне важно, чтобы встреча действующего учителя и потенциального учителя состоялась одновременно, стала полезной для каждого из названных субъектов. А, значит, необходимо создавать специально организованные места для подобных встреч. Такими местами могут становиться, на наш взгляд, профессионально-образовательные площадки, описанию функционирования которых в модельном виде и посвящена данная статья.

Изложение основного материала статьи. Концепт профессионально-образовательных площадок строится на основе идеи создания краевых инновационных комплексов, предложенных М.А. Мкртчяном [4]. Названные идеи базируются на теоретических обобщениях разработок А.И. Пригожина в отношении инновационного цикла [4], описания методологии программной организации деятельности Ю.В. Громыко и сети площадок экспериментального типа того же автора [1], методологического предъявления Г.П. Щедровицким организационно-управленческой деятельности [9]. Также концепт профессиональных площадок базируется на понимании логики становления инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования, предъявленной Н.Ф. Ильиной [3].

Основополагающей задачей профессионально-образовательных площадок является выращивание для системы общего образования кадров, способных занимать позиции методиста, наставника, педагога-исследователя, консультанта из школьных учителей, а также готовых результативно встраиваться в систему школьного образования выпускников педагогических вузов. Решение обозначенной задачи возможно за счет соорганизации различных субъектов – участников практико-ориентированной подготовки будущих педагогов: теоретиков-разработчиков, преподавателей-проектировщиков, преподавателей-исследователей, школьных учителей, методистов, ведущих исследовательские и разработчско-внедренческие работы.

Назначением профессионально-образовательных площадок является:

- соорганизация преподавателей педагогического Университета, способных принимать позиции проектировщиков, исследователей, для решения проблемы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов с привлечением школьных учителей;

- запуск и поддержание системы процессов поиска, разработки, апробации вариантов вовлечения школьных учителей в практико-ориентированную подготовку будущих педагогов;

- методическое сопровождение школьных учителей, участвующих в практико-ориентированной подготовке будущих педагогов.

Профессионально-образовательные площадки предполагают сетевую организацию. В их состав могут входить преподаватели разных кафедр и научные сотрудники различных лабораторий педагогического университета, школьные учителя, методисты, административные работники образовательных организаций.

Стратегическое управление профессионально-образовательными площадками осуществляется посредством совместно разрабатываемых планов проектно-программных действий. Тактическое и оперативное управление осуществляется координаторами профессионально-образовательных площадок, специфика деятельности которых требует отдельного рассмотрения [7].

В деятельности профессионально-образовательных площадок представляется оправданным выделение следующих инновационных зон:

– зона разработки моделей вовлечения школьных учителей в практико-ориентированную подготовку будущих педагогов и их пилотной апробации – проектирование новой практики;

– зона реализации моделей процесса вовлечения школьных учителей в практико-ориентированную подготовку будущих педагогов и описания организационно-управленческих механизмов внедрения данной подготовки – создание устойчивой практики и разработка схемы внедрения моделей в других регионах, а также обобщение опыта их реализации;

– зона нормативно-правового закрепления процесса вовлечения школьных учителей в практико-ориентированную подготовку будущих педагогов – поэтапный масштабный запуск профессионально-образовательных площадок, разработка норм их функционирования, показателей оценки их результативности, анализ и обобщение результатов работы профессионально-образовательных площадок.

В каждой инновационной зоне выделяются области экспериментальных работ:

– в области разработки – разработка моделей вовлечения школьных учителей в практико-ориентированную подготовку будущих педагогов;

– в области внедрения – создание практики вовлечения школьных учителей в практико-ориентированную подготовку будущих педагогов, перенос опыта организации данного процесса на другие регионы;

– в области тиражирования – поэтапное осуществление процесса вовлечения школьных учителей в практико-ориентированную подготовку будущих педагогов и тиражирование модели вовлечения школьных учителей в практико-ориентированную подготовку будущих педагогов.

Особого внимания при организации деятельности профессионально-образовательных площадок заслуживает формирование общих представлений об образе отдаленного будущего предстоящих взаимодействий, о ближайших перспективах и планах каждого участника и команды в целом, а также о коллективном программировании предстоящих действий, для совершения которых потребуется освоение каждым участником новых знаний и опыта. Удержание общих представлений о будущем предполагает регулярное обсуждение, актуализацию, прояснение содержания и смыслов. Формой организации подобной работы могут выступить семинары организационно-деятельностного типа, на которых коллективные обсуждения содержания и смыслов, коллективное программирование деятельности позволяют:

– определять перспективный образ для команды и для каждого лично, наполняя его многоплановым содержанием и разнообразными смыслами;

– выделять проблемы, искать способы их решения, предваряя работы, разворачиваемые на последующем этапе;

– представлять более реально, очерчивать более точно предстоящую деятельность, получая программы, а не проекты;

– вычленять действия каждого в пределах наличной компетенции, согласовывая их с общими представлениями;

– оказывать влияние на представления других участников, согласовывая представления и действия, и тем самым включаться в управление собственным будущим.

Тем самым семинары организационно-деятельностного типа становятся образовательными событиями, способствующими освоению их участниками действенных способов проектирования и программирования предстоящей деятельности с распределенной ответственностью и требующей продуктивных совместных действий при реализации, овладению конструктивными способами влияния на представления других, согласования с другими собственными представлениями, а также совершенствованию коммуникативной компетенции. Для школьных учителей обозначенные семинары становятся условием освоения педагогической стратегии проблематизации и рефлексии, которая позволяет образовательный результат осуществляемой совместной деятельности превращать в новое средство собственной профессиональной деятельности.

Другим значимым моментом при организации деятельности профессионально-образовательных площадок становится предмет взаимодействия участников. Представляется, что в настоящий момент времени, исходя из актуальных задач профессионального педагогического сообщества ближайшего периода, таким предметом могут выступать: коммуникативная компетенция; понимание как процесс постижения сущности, смысла, содержания и пр.; разворачивание коллективного мышления при решении проблем и задач; позиционирование в групповой работе и принятие ответственности; достижение личностных и метапредметных образовательных результатов; организация научно-практической и проектной деятельности обучающихся; и др.

Собственно действие участников профессионально-образовательных площадок предполагается осуществлять следующими способами: «концептопостроение», «пробование», «практикование». Раскроем каждый из способов более подробно.

В «концептопостроении» участвуют «строящий себя» и «сопровождающий строительство». «Сопровождающий строительство» проблематизирует наличные представления «строящего себя», стереотипы его поведения и совершаемых действий. Выявление ограничений позволяет расширить рамку представлений, обращаясь к социокультурным контекстам. Рефлексивное осмысление, рациональный анализ позволяют выходить на создание образа предстоящей деятельности, а также углубление понимания оснований и конкретизацию подлежащих преобразованию действий с последующим выбором способа их реализации.

«Концептопостроение» основано на коммуникации «движущихся в профессии» людей (опытного мастера и новичка, осваивающего дело), запускающей механизм такого понимания, которое позволяет породить собственные смыслы в конкретных деятельностно-коммуникативных ситуациях. Рефлексивные процедуры позволяют такие смыслы ухватывать, прояснять, и выявлять недоговоренности, пустоты, задающие новые акты смыслопорождения и деятельности, и коммуникации. Подобного рода взаимодействия приводят к необходимости «онтологического» самоопределения каждого участника, вписывания себя в контексты возникающих ситуаций коммуникации и действий. Именно они позволяют выходить на построение собственных образовательных программ.

«Пробование» приходит на смену «концептопостроения», так как вхождение в практику происходит через пробы своих сил и возможностей, что позволяет устанавливать пределы и границы наличного состояния «себя». «Пробование» предполагает «открытое» действие непосредственно в практике, которое завершается рефлексией, осуществляемой с помощью сопровождающего. Рефлексия позволяет осмыслить такие моменты как: каков образ выполненного действия; из какой позиции совершалось действие; какова результативность совершенного действия; можно ли было действовать иначе; каким образом измениться действие при изменении ситуации. Проба с последующей рефлексией совместно с сопровождающим позволяет выявлять зону ближайшего развития сопровождаемого, создавая предпосылки его открытости в освоении мастерства, согласованными с личностными предпочтениями и представлениями о педагогическом профессионализме.

«Практикование» необходимо для того, чтобы участники взаимодействия смогли ощутить собственную профессиональную состоятельность, как некую форму «сбывания себя в выбранном деле». Оно позволяет примерить на себя опробованный способ с точки зрения собственного профессионального бытия, присвоить его как реализованную и реализуемую ценность. Для этого ставка делается на осознание собственного становящегося опыта. Удержание

собственного «становящегося» опыта предполагает самоанализ совершаемых действий, их рефлексию, что позволяет вычленить совершаемые действия и операции для их последующего «оседания» в опыте [2].

«Практикование» предполагает снятие способа, процедуры выполнения действий, а, значит, требуется сознательная и целенаправленная презентация действия, демонстрация его другим лицам. Поэтому для него необходим переход от типичной профессиональной закрытости к открытому предъявлению своего профессионализма, профессиональной компетентности в наличном состоянии. При этом важно быть способным приостанавливать публичное, демонстрируемое действие, чтобы через отстраненный взгляд других отделить личность от действия, определить его социокультурный контекст, вычленив его элементы (операции) для последующего конструирования разнообразных вариантов реализации.

В совокупности охарактеризованные способы включения во взаимодействие участников профессионально-образовательных площадок способствуют формированию, становлению и развитию профессионализма, профессиональной компетентности и вовлекаемых школьных учителей, и будущих педагогов. Целостность реализации идеи функционирования профессионально-образовательных площадок обеспечивается тем, то продукты совместной проектно-поисковой деятельности активно используются участниками. При этом образовательный вектор школьных учителей строится по принципу – «освоил сам, научи другого».

Стоит отметить также, что профессионально-образовательные площадки предполагают сетевой, реально-виртуальный тип обустройства. На них происходит «встреча» школьных учителей, будущих педагогов, обучающихся на старших курсах вуза, и представителей профессорско-преподавательского состава (в т.ч. руководителей практик) от педуниверситета. За счет совместной, в том числе переговорной, деятельности в рамках профессионально-образовательных площадок школьными учителями предъявляется заказ на решение задач студентами в период практики. Студенты озвучивают собственные потребности и ожидания. Преподаватели и руководители практик от вуза обозначают требования к сформированности компетенций обучающихся в период практики. Создание среды для обсуждения запросов, возможностей и требований позволяет совместно выработать общее поле понимания задач, увидеть возможности каждого в их решение. Далее организуется пошаговое проектирование коллективно-распределенной деятельности всех участников, начиная от прогнозирования результатов переходя к моделированию деятельности и определения вклада каждого в общее дело и конструированию содержания и продуктивных действий. При этом школьные учителя получают возможность совершенствовать собственные методические и коммуникативные компетенции, мастерство и профессионализм, будущие педагоги – повышать свою готовность к реализации различных моделей образовательного процесса, преподаватели и руководители практик от вуза – актуализировать программы учебных дисциплин и практик с учетом состоявшейся профессиональной коммуникации и реализовать их на новом качественном уровне.

Стратегии разворачивания деятельности профессионально-образовательных площадок имеют в основе субъект-субъектную, диалогическую парадигму, в которой преобладает не воздействие субъектов друг на друга, а их взаимодействие. Основными нормами и принципами организации диалогического типа коммуникации выступают личностная открытость, эмоциональность, доверительность, искренность в выражении чувств и предъявлении проживаемых состояний, безоценочность и психологический настрой на восприятие актуальных состояний друг друга. Обучение в деятельности, сотрудничество позволяет снизить изолированность и закрытость школьных учителей, строить их профессиональное развитие в условиях открытости, посредством нахождения совместных решений схожих проблем, объединением усилий и ресурсов, что способствует усилению взаимной мотивации участников, повышению результативности решения актуальных задач и проблем. А у будущих педагогов появляются: старшие партнеры, которые позволяют практически увидеть векторы и перспективы личностно-профессионального становления; мастера, демонстрирующие продуктивные навыки и успешный опыт; наставники, способствующие присвоению культурно-профессиональных ценностей, освоению профессионально-трудовых действий.

Выводы. Таким образом, создание и реализация деятельности профессионально-образовательных площадок, обеспечивающих вовлечение школьных учителей в процесс подготовки будущих педагогов, представляется вполне оправданной и весьма перспективной организационно-управленческой и проектно-педагогической задачей. Практическая апробация описанного выше способа функционирования профессионально-образовательных площадок в модельном виде осуществляется на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в рамках названного во введении государственного задания. Пилотные пробы показывают реализуемость и результативность предложенного способа.

Литература:

1. Громыко, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М., 1996. – 545 с.
2. Ильина, Н.Ф. Научно-методическое сопровождение процесса непрерывного профессионального развития педагога: сущность феномена и процессуальная модель // Экстернат.РФ. «Практика и теория образования взрослых: треки, тренды, драйверы». – СПб. – 2021. – Вып. 14. – С. 87-91.
3. Ильина, Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования: диссертация ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Ильина Нина Федоровна. – Красноярск, 2014. – 361 с.
4. Положение об инновационных комплексах в системе общего образования Красноярского края // Оптимизация управления системой общего образования Красноярского края: информационный бюллетень – Красноярск, 1998. – С. 126-133.
5. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия / А.И. Пригожин. – М.: Изд-во полит. лит., 1989. – 271 с.
6. Степанова, И.Ю. Опережающее образование педагога: индивидуально-личностный аспект: монография / И.Ю. Степанова. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2020. – 244 с.
7. Степанова, И.Ю. Вовлечение учителей-практиков в подготовку обучающихся педагогических университетов: монография / И.Ю. Степанова, Н.Ф. Ильина. – Красноярск, 2021. – 228 с.
8. Степанова, И.Ю. Роль учителей-практиков в подготовке будущих педагогов / И.Ю. Степанова, Ю.А. Никитенко. // Детство, открытое миру: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2022. – С. 280-281.
9. Щедровицкий, Г.П. Методология и философия организационно-управленческой деятельности: основные понятия и принципы (курс лекций) / Г.П. Щедровицкий. – М., 2003. – 288 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии**и методики преподавания математики Исаева Марьям Абдрахмановна**

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа Бакашева Аймани Бураевна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры чеченской филологии Мамалова Хоузу Эдилсултановна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье выявлены особенности организация проектной деятельности студентов, рассмотрена сущность понятия проектная деятельность, изучены различные классификации проектов студентов, а именно по деятельности, характеру количества учащихся, а также продолжительностью выполнения. Выявлены и раскрыты этапы осуществление проекта: погружение в проект; организация деятельности; осуществление деятельности; презентация результатов и анализ результатов. Даны методические рекомендации преподавателю на каждом из перечисленных этапов. Сделан вывод о том, что метод проектов является одним из активно применяемых методов обучения в современной системе образования. Студенты, участвуя в проектах, проделывают колоссальную работу, которая длится на протяжении нескольких занятий. Начинают свою работу со сбора и анализа данных, после чего переходят к построению таблиц, диаграмм и гистограмм. Только потом переходят к сути проекта. Защищают проект, анализируют и проводят рефлексию.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательская деятельность, проект, студент, преподаватель, вуз.

Annotation. The article reveals the features of the organization of students' project activities, considers the essence of the concept of project activities, studied various classifications of students' projects, namely by activity, the nature of the number of students, as well as the duration of implementation. The stages of project implementation are identified and disclosed: immersion in the project; organization of activities; implementation of activities; presentation of results and analysis of results. Guidelines are given to the teacher at each of the listed stages. It is concluded that the project method is one of the actively used teaching methods in the modern education system. Students, participating in projects, do a colossal work that lasts for several classes. They begin their work with collecting and analyzing data, after which they move on to building tables, charts and histograms. Only then do they move on to the essence of the project. Protect the project, analyze and conduct reflection.

Key words: project activity, research activity, project, student, teacher, university.

Введение. Новые стандарты образования требуют от педагогов и новых целей образования. Современные цели образования заключаются не только в том, чтобы научить студентов отдельным дисциплинам, но и в том, чтобы подготовить их к будущей жизни, воспитать сознательных граждан, которые в дальнейшем смогут жить, развиваться и развивать современное общество. Очевидно, что при новых нагрузках современные студенты нуждаются и в новых методах обучения. Образование должно быть нацелено в будущее человека, на продолжительное развитие всех его жизненно важных компетенций, новых образов мышления, деятельности, формирование культуры, коммуникативных навыков. При выходе из вуза студент должен быть уверен в себе и сегодняшнем дне.

Проектная деятельность обеспечивает развитие исследовательской и познавательной деятельности учащихся, умение планировать и алгоритмизировать свою деятельность, искать и получать знания, чтобы без затруднений ориентироваться в окружающем мире, применяя знания в жизни [1, С. 23].

Изложение основного материала статьи. Также метод проектов способствует развитию мировоззрения учащихся. При выполнении проектов решаются важные задачи: образовательные, развивающие и воспитательные.

Метод проектов является именно тем видом деятельности, который позволяет студентам раскрыть свои творческие возможности, креативность, применить знания, развить продуктивное мышление, проявить активность, умение планировать и добиваться поставленных результатов, умение работать в команде.

Проектная деятельность успешно реализуется при обучении математики. Учебные проекты позволяют сформировать у студентов способности к определению цели, задач деятельности, планирования путей решения достижения, умения грамотно анализировать и адекватно оценивать результаты.

Рассмотрим вопрос о классификации проектов. Их можно выделить по деятельности, характеру количества учащихся, а также продолжительностью выполнения.

По деятельности учащихся проекты делятся на:

1. Исследовательскую деятельность, целью которой является получение научного знания, обладающего теоретической или практической значимостью [2, С. 177].

Пример: «Математика в искусстве», цель которого доказать, что математика влияет на искусство. Задачи заключаются в рассмотрении применения математики в архитектуре, живописи и музыке, рассмотрение золотой пропорции и связанные с нею отношения, частично изучив архитектуру городов.

2. Творческая деятельность, целью которой является получение творческого продукта (сочинения, стенгазеты, видеоролика).

Пример: «Макет дома из бумаги» Цель: убедиться тому, что мы живем в «мире геометрических фигур», студенты изучают макет со всех сторон, разбирают на геометрические фигуры, делают развертки и скрепляют их.

3. Ролевая и игровая деятельность, целью является развить коммуникативные, творческие навыки.

Пример: «Занимательная математика». Цель: с помощью настольной игры, созданной преподавателем, развить математическую речь, умение грамотно и быстро решать примеры, умение нестандартно мыслить.

4. Ознакомительно-ориентировочная деятельность. Цель: сбор данных с целью анализа, обобщения и представления.

Пример: «Математика в календаре». Цель: рассмотреть математические закономерности в календаре, а также историю и варианты календарей, научиться решать задачи с использованием календаря. Когда студенты ищут сами информацию, им приходится использовать больше источников, чем обычно, тем самым они расширяют свой кругозор, учатся правильно отбирать информацию, выделяя самое главное.

5. Практико-ориентированной деятельностью [4, С. 59], ее цель – это получение результата, ориентированного на социальные интересы самих участников.

Пример: «Среднее арифметическое в моей группе». Цель: сбор информации у одноклассников по вопросу «Сколько времени ты тратишь на учебу/дорогу/социальные сети/хобби?», составления таблиц или диаграмм, подсчет среднего

арифметического. Ученики развивают коммуникационные способности, отбирают информацию, работают с ней, с помощью ее строят математические таблицы и диаграммы. Учатся делать вывод.

Далее рассмотрим виды проектов по характеру контактов учащихся. Они делятся на:

1. Внутри курса, факультета или вузовский.
2. Региональный, межрегиональный и международный, это уже более масштабные проекты среди учеников разных вузов, округов, городов и даже стран.

По количеству учащихся проекты делятся на:

1. Индивидуальные, выполняет один студент.
2. Групповые, задействованы два и более студентов.

По продолжительности можно распределить на:

1. Мини-проекты, которые используются на занятии или в качестве фрагмента занятия, например, составление стенгазет по теме «Логарифмы вокруг нас».

2. Краткосрочные, длительностью в три – четыре занятия, например, «Алгебраическая шпартгалка по функциям». Студенты в течение всей темы заполняют стенгазету различными формулами и т.п.

3. Долгосрочные, которые реализуются в течение нескольких месяцев, а иногда и в течение целого учебного года, например подсчет времени на сон в течение месяца, составления диаграмм, подсчет среднего арифметического.

В основе каждого проекта лежит проблема. Для ее решения необходимо поставить и определить задачи, после чего происходит поиск решения с помощью различных методов и способов, а в конце нас ждет результат и анализ проекта. Для наглядности рассмотрим таблицу.

Таблица 1

Проблема проекта	«Зачем?» (мы делаем проект)	Актуальность проблемы, мотивация
Цель проекта	«Что?» (для этого мы делаем)	Целеполагание
Задачи проекта	«Как?» (мы это можем делать)	Постановка задач
Методы и способы проекта	«Что получится?» (как решение проблемы)	Выбор способов и методов, планирование
Результат проекта	«Почему?» (это важно для меня лично)	Ожидаемый результат
Анализ проекта	«Что получилось?» (все ли получилось? Все ли так, как я хотел?)	Полученный результат

Осуществление проекта проходит в несколько этапов: [3, С. 34].

1. Погружение в проект.

Короткий, но важный этап проекта, от которого зависят дальнейшие результаты.

На данном этапе педагог формирует проблему проекта, его цели и задачи, а также разыгрывает сюжетную ситуацию. Погружение в проект требует от преподавателя понимания всех психологических и педагогических механизмов воздействия на учащихся.

Студенты же присваивают проблему, принимают цели и задачи проекта, а также вживаются в ситуацию.

2. Организация деятельности.

Преподаватель на этом этапе организует деятельность, то есть создает условия для самостоятельной работы, оснащает учащихся всем необходимым. Это могут быть ватманы, атласы, книги, журналы, статьи, канцтовары и т.п. А также организовывает группы с помощью разделения студентов на группы по симпатиям или наоборот антипатиям или же это будет индивидуальная работа, помогает планировать деятельность.

Студенты на данном этапе получают весь необходимый материал, разбиваются на группы, распределяют роли между собой. А также планируют свою дальнейшую работу.

3. Осуществление деятельности.

Преподаватель на данном этапе выполняет минимальную работу. В основном он не участвует, но может проконсультировать, дать новые знания, если у учащихся возникает необходимость, ненавязчиво контролирует. А также репетирует с учащимися предстоящую презентацию.

Студенты же на данном этапе работают активно и самостоятельно. Каждый участник выполняет свою роль, помогает товарищу при необходимости. При возникновении вопросов может проконсультироваться у учителя. А также занимаются репетицией презентации своего проекта.

4. Презентация результатов.

Преподаватель на данном этапе принимает отчет, то есть обобщает и резюмирует полученные результаты, а также подводит итоги.

Студенты на данном этапе демонстрируют понимание цели и задач своего проекта, умение планировать и осуществлять работу, показывают найденный способ решения проблемы.

5. Анализ результатов.

Преподаватель оценивает умения коммуникативных навыков, а именно умение слушать и слышать, общаться, обосновывать свое мнение. А также оценивает проделанную работу, помогает выявить недочеты.

Студенты высказывают свое мнение, слушают мнение своих товарищей и педагога. Делают выводы о проделанной работе.

Таким образом, нами даны следующие методические рекомендации преподавателю математики:

На этапе планирования проекта:

а) учитывая особенность проекта по теории вероятности, необходимо рассчитать, сколько времени потребуется для выполнения работы;

б) продумать идею и цель проекта, которая будет направлена на получение вероятностных или статистических данных;

в) определить содержательную часть проекта по теории вероятности и основы статистики, то есть математический материал, который выступает средством реализации проекта;

г) продумать предполагаемые результаты проектирования:

1. предметные знания (математические);
2. метапредметные;
3. личностные.

На этапе погружения в проект следует:

- а) погрузить студентов в проблему проекта, ориентируясь на её реализацию с помощью сбора вероятностных или статистических данных, сформулировать студентам тему проекта и, при необходимости, конкретизировать её;
- б) привести студентам пример, который может послужить сценарием проекта и мотивацией для студентов;
- в) поставить цель и задачи, установить процедуры и критерии оценки проекта и формы его представления, определить сроки реализации проекта, ведь проекты по теории вероятностей требуют сбора данных в течение нескольких дней, часов, а то и недель.

Если учащиеся не имеют достаточного опыта в данной деятельности, то следует подготовить письменные рекомендации школьникам по выполнению проекта (требования, сроки, график, консультации и т.д.). Также это необходимо использовать если преподаватель делает это впервые или у него мало опыта.

Преподаватель может рекомендовать формы презентации проекта, показав студентам возможные варианты презентаций и карточки (алгоритм) защиты проекта. Например, это может быть реализовано с помощью диаграммы SmartArt, чтобы учащиеся могли поэтапно проработать каждый шаг защиты проекта.

Памятка защиты проекта:

1. Представиться (назвать свое имя и фамилию, какую творческую группу представляете, назвать состав данной группы, назвать тему проекта, какую роль исполнял каждый); Какую цель и ожидаемый результат поставила перед собой творческая группа по реализации проекта;

2. Актуальность и применение выполненной работы;

3. Пути решения проблемы (сколько идей и каких было, на каких идеях остановились, как изменилось понимание темы проекта или его идеи, если произошли какие-либо изменения, назовите причины возникновения этих изменений);

4. Время, место и роль участников проекта (кто, где и когда реализовывал идеи, на что была похожа в целом ситуация проекта: на игру, приключение, работу и т.д., описать поведение в работе с группой каждого участника проекта).

Работа над проектом: организационно-деятельностный. На данном этапе рекомендуется:

а) сформировать проектные группы и проконтролировать распределение в них обязанностей;

б) составить план деятельности по достижению задач, поставленных в проекте;

в) контролировать правильный сбор статистических данных, напомнить, как составлять таблицы, диаграммы или гистограммы. Проверяет анализ работы, дает рекомендации.

На презентационном этапе рекомендуется:

Проверить правильность составления таблиц, диаграмм или гистограмм, а также верный подсчет вероятности.

При реализации данного этапа учителю следует донести (возможно, повторно) до школьников корректно сформулированные критерии оценки проектов. В критериях оценки проекта должны быть представлены не только внешние характеристики презентации проекта, но и наполняемость математическим содержанием разработанного проекта, а также соответствие реализации результата проекта поставленным цели и задачам.

Рефлексия (подведение итогов, контроль полученных результатов, самооценка).

На данном этапе рекомендуется:

а) обобщить и резюмировать полученные результаты групп участников и каждого школьника отдельно;

б) подвести итоги, провести конструктивный анализ выполненной работы.

Педагогу следует провести рефлексию. Если у педагога остается время, то он может провести рефлексию в форме дискуссии. Если времени на подробное оценивание недостаточно, можно составить небольшую анкету проекта для каждого из учащихся.

Выводы. Метод проектов является одним из активно применяемых методов обучения в современной системе образования. Студенты, участвуя в проектах, проделывают колоссальную работу, которая длится на протяжении нескольких занятий. Начиная свою работу со сбора и анализа данных, после чего переходят к построению таблиц, диаграмм и гистограмм. Только потом переходят к сути проекта. Защищают проект, анализируют и проводят рефлексию.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 2005. – 208 с.
2. Баландина, И. Стохастическая линия в средней школе: начнем с анализа / И. Баландина // Математика. – 2009. – №14. – С. 12-19.
3. Бунимович, Е.А. Вероятность и статистика. 5-9 классы: учебное пособие для общеобразовательных учебных заведений / Е.А. Бунимович, В.А. Булычев. – М.: Дрофа, 2017. – 160 с.
4. Кагаров, Е.Г. Метод проектов в трудовой школе / Е.Г. Кагаров. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1926. – 88 с.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой

методик начального образования Касумова Банати Солт-Ахмедовна

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

кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики

начального образования Барахоева Жанна Мустафаевна

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

старший преподаватель кафедры русского языка Арсакаева Хапта Салтмуратовна

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

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ В СЕМЕЙНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития эмоционального интеллекта детей 5-7 лет в семейной среде. Задачей развития эмоционального интеллекта ребенка-дошкольника автор видит в решении не только дошкольной образовательной организацией, но и семьей. Подчеркивается роль эмоционального интеллекта в жизни человека: отвечает за успешную социализацию в обществе и в личной жизни, за профессиональную успешность. Важность эмоционального интеллекта заключается в том, что управление эмоциями – это навык, который можно нарабатывать и развивать, о чем говорят научные исследования, доказывающие данное утверждение. Показано значение эмоционального контакта с

родителями до десяти лет, которое оказывает значимое влияние на развитие и последующую жизнь ребенка. Автор приходит к выводу, что формирование эмоционального интеллекта ребенка процесс длительный, которым занимаются в протяжении нескольких лет педагоги, психологи, воспитатели и главные близкие ребенка люди – мамы и папы, бабушки дедушки, другие люди, окружающие ребенка.

Ключевые слова: развитие, эмоциональный интеллект, дети, семейная среда, педагог, социальный интеллект.

Annotation. The article discusses the process of development of emotional intelligence of children aged 5-7 years in a family environment. The author sees the task of developing the emotional intelligence of a preschool child in solving not only a preschool educational organization, but also a family. The role of emotional intelligence in human life is emphasized: it is responsible for successful socialization in society and in personal life, for professional success. The importance of emotional intelligence lies in the fact that managing emotions is a skill that can be learned and developed, as evidenced by the scientific studies that prove this statement. The importance of emotional contact with parents up to ten years is shown, which has a significant impact on the development and subsequent life of the child. The author comes to the conclusion that the formation of a child's emotional intelligence is a long-term process, which has been engaged in for several years by teachers, psychologists, educators and the main people close to the child – moms and dads, grandparents, other people surrounding the child.

Key words: development, emotional intelligence, children, family environment, teacher, social intelligence.

Введение. Перемены, произошедшие в последнее время в обществе, существенно изменили жизнь детей и их родителей: детство стало менее «эмоционально благополучным», увеличилось количество детей с эмоциональными проблемами, отмечается снижение уровня социальной компетентности и трудности освоения навыков человеческих чувств и управления эмоциями; снизился воспитательный потенциал семьи и усложнилась вся система взаимодействия родитель-ребенок. В семье приобретает первичный эмоциональный опыт, закладываются основы будущей эмоциональной и социальной жизни ребенка.

Актуальность изучения эмоционального интеллекта обусловлена важной ролью эмоциональных представлений и эмоциональной регуляции в психосоциальном и личностном развитии младших школьников: становлении отношений со сверстниками, значимостью понимания собственных эмоциональных состояний и эмоций других, развития процессов саморегуляции и управления эмоциями для успешного разрешения конфликтных ситуаций в школе. Адаптивная и ресурсная функция EQ открывает перспективу его исследования как фактора становления личности.

Уже давно доказано учёными разных стран, в том числе, России, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования эмоционального интеллекта (В.П. Кузьмищева, Е.И. Изотова, Степанова М.В., Смирнова Е.О., Ю.С. Ершова, Е.С. Кузнецова).

Изучению особенностей эмоционального развития и эмоционального самочувствия младших школьников посвящены работы Е.В. Белинской, О.В. Хухлаевой, Н.П. Локаловой, М.В. Корепановой, С.Г. Якобсон. Проблема изучения элементов эмоционального интеллекта и его становления у детей младшего школьного возраста представлена в работах Е.И. Изотовой, М.А. Кузьмищевой, Е.С. Кузнецовой, М. Нгуен, Д.М. Рыжова.

Однако, пути формирования и развития эмоционального интеллекта у школьников младших классов с учетом типа детско-родительских отношений мало изучена. В настоящее время существует противоречие между социальной значимостью развития эмоционального интеллекта младших школьников в семье с различными типами детско-родительских отношений и недостаточностью разработанности этой проблемы в литературе.

Задача развития эмоционального интеллекта ребенка-дошкольника решается не только дошкольной образовательной организацией, но и семьей. Родители и другие члены семьи играют важную роль в организации воспитания, охраны и укрепления здоровья детей, становления позитивной социализации детей. Родителям отводится главная роль в развитии базовых психоэмоциональных характеристик детей дошкольного возраста. Семейному воспитанию ребенка принадлежит ведущее место в формировании мировоззрения ребенка, становлении его социальной компетентности, основой которой выступает эмоциональный интеллект.

Изложение основного материала статьи. В психологической науке с конца 90-х годов несколько подходов рассмотрения представлений о сущности эмоционального интеллекта, его структурной организации, детерминации развития как в отечественных, так и зарубежных психологических школах, и направлениях.

Предпосылки изучения эмоционального интеллекта в зарубежной психологии связаны с работами английского ученого (Ч. Дарвина), посвященными исследованию эмоциональной экспрессии в процессе развития адаптационных процессов у животных и человека; разработкой концепции множественного интеллекта (Г. Гарднера), в которой выделение внутриличностного и межличностного разновидностей интеллекта, - легли в основу современных подходов к исследованию проблемы эмоционального интеллекта.

В психологии популяризаторами идеи ЭИ являются: Дэниел Гоулман, Майер Сэловей, Дэвид Карузо, Саймон Бар-Он. На современном этапе существует множество определений «эмоционального интеллекта». Во всех говорится об эмоциях своих и другого человека, умении эти эмоции определять, оценивать, контролировать, управлять и выражать по отношению к другим людям или предметам.

Эмоциональный интеллект одаренного ребенка, сформированный на высоком уровне в детском возрасте, повышает его шанс быть заметным взрослым в дальнейшей жизни. Творческому ребенку необходимо умение работать в творческом коллективе, т.к. современные тенденции говорят об успешности творческих коллективов. В прошлом столетии креативность, творчество было уделом индивидуалистов. На сегодняшний день это утверждение живет, хотя ситуация сильно поменялась, можно сказать на сто восемьдесят градусов. Коллективное творчество и креативность становятся значимыми задачами современного мира [5, С. 74].

К факторам развития эмоционального интеллекта он относит как темпераментально обусловленные характеристики (скорость переработки информации и степень эмоциональной чувствительности), так и психологические особенности личности (ценностно-смысловая сфера, общая направленность личности и когнитивные особенности). В рамках теоретического подхода Д.В. Люсина [2] также разработана классификация видов эмоционального интеллекта, учитывающая как биологические, так и социальные факторы его развития.

Мы узнаем о понятии практического интеллекта, в которое входит интуиция, мудрость и другие понятия, расширяем диапазон тестируемых личностных свойств, включив их в эмоциональную сферу ребенка.

Важность эмоционального интеллекта заключается в том, что управление эмоциями – это навык, который можно нарабатывать и развивать, о чем говорят научные исследования, доказывающие данное утверждение.

Взаимосвязь между эмоциональным развитием ребенка и стилем родительского воспитания является очень важным фактором. Определение типа отношений в семье говорит о способах решения конфликтов и противоречий, а также о методах решения конфликтных ситуаций между участниками воспитательного процесса.

Если дети недополучили родительской любви, то они становятся дерзкими, озлобленными, замкнутыми, неуживчивыми в коллективе, застенчивыми.

В случае воспитания ребенка в атмосфере чрезмерной любви он проявляет чувства изнеженности, эгоизма, озлобленности, черствости к переживанию других людей, избалованности, зазнайства и лицемерия.

Рассмотрение проблемы детско-родительских отношений в отечественной психологии восходит к работам, прежде всего отечественных психологов классиков (Л.С. Выготского А.Н. Запорожца, М.И. Лисиной), где подчеркивается ведущая роль взрослого в эмоциональном развитии ребенка, причем динамика развития родительского отношения в зависимости от стадии онтогенеза качественно преобразуется, что проявляется в замещении личностного начала предметным – требования по мере взросления ребенка усиливаются.

В теории привязанности (Л.И. Божович) анализируется взаимосвязь материнского отношения с самосознанием, эмоциональными особенностями и становлением субъективного опыта ребенка. Исследователь также выявляет психотравмирующие последствия дефектов материнского отношения, стиля воспитания ребенка (такие как противоречивость или непоследовательность требований; равнодушные и «вседозволенность»; тревожность или директивный стиль воспитания; эмоциональная дистанция; сравнение с «эталоном», который идет не в пользу ребенка и др.).

С учителем всегда проще проходить неизвестный материал, чем самому изучать давно изученный другим человеком, происходит потеря дорогого времени. В причинах возникновения эмоций нам помогает образ кувшина, который использует Юлия Борисовна, автор «Кувшина эмоций» В. Сатир. В верхней части кувшина, у самого края, автор помещает агрессию, злобу, гнев, самые неприятные эмоции человека, которые называют разрушительными эмоциями. Происходит разрушение здоровья и психики как проявляющего эти эмоции человека, так и других людей, которым их высказывают. Такие проявления являются причинами конфликтов. Они помещаются в первую часть кувшина. Каждый в своей жизни встречался с этими проявлениями в виде ссор, драк, оскорблений, наказаний, обзывания и других проявлений.

Чувства боли, обиды, страха и досады помещаются во вторую часть кувшина: под гневом, агрессией и т.д. Чувства второй части кувшина – страдательные, в них присутствует маленькая и большая доля страданий. О них, как правило, молчат, их не высказывают, а очень часто и скрывают. Иногда человек и сам не осознает чувства, в другой раз боится показаться слабым, быть униженным. Бывает, что испытывает злость, а сам не понимает почему? Скрывать свои чувства нас учили в детстве. «Не реви, лучше научись давать сдачи», учит ребенка отец, которого самого так учили.

Рассмотрению специфики эмоционального развития ребенка в контексте проблемы детско-родительских отношений посвящено диссертационное исследование Ю.А. Лаптевой [2], определяющей эмоциональное развитие «как процесс последовательного и закономерного возникновения и функционирования новообразований эмоциональной сферы, специфических и необходимых для определённого этапа онтогенеза». Эмоциональное развитие выступает в тесном переплетении когнитивным, психосоциальным и «частью» единого процесса психического развития детей.

Как пишет Ю.А. Лаптева, эмоциональное развитие ребенка на ранних этапах онтогенеза формируется в процессе общения с родителями или лицами, их замещающими посредством проявления их любви, заботы, поддержки в процессе совместной деятельности, подкрепления инициативы ребенка и демонстрацией своего положительно-эмоционального отношения к нему.

И.Ю. Кулагина [2] отмечает, что формирование вышеперечисленных новообразований эмоциональной сферы детерминировано характером развития детско-родительских отношений, направленностью родительских установок и наличием у ребенка опыта определения своего и чужого эмоционального состояния, понимания причин возникновения этих эмоций и даже прогнозирования последствий. По мнению Н.Н. Смирновой [4], процесс формирования и эмоционального развития младших школьников обусловлен следующими факторами: уровнем осведомленности об эмоциях (насколько семантически развиты представления ребенка об эмоциональном мире другого человека); личным опытом эмоционального взаимодействия с близким окружением; стилем воспитания в семье; качеством и уровнем организации познавательной деятельности по развитию представлений об эмоциях в рамках учебной деятельности; конкретными умениями и навыками определять содержание эмоций; когнитивными, личностными и волевыми характеристиками самих детей, персональным опытом ребенка; способностью осознавать и регулировать собственные эмоциональные реакции.

Самооценка закладывается достаточно рано в детстве, в семье. Отношение родителей формирует отношение к себе как к личности. Если они терпеливы к недостаткам и промахам, если они понимают и принимают малыша, тогда он вырастет с положительным отношением к себе. При другом отношении с критикой и муштрой, у ребенка самооценка падает. Ребенок узнает, какой он из слов близких и из отношения к нему его близких. Среда вокруг него формирует его представление о себе. Ребенок добивается положительного отношения к себе, можно сказать борется, постоянно ищет. Это и есть основа психологического выживания. Эти эмоции закладываются в детстве и формируют всю последующую жизнь уже взрослого человека. Миссия семьи освещена и прописана принципами, дающими возможность развития, способствующими долгой жизни семьи со своим стержнем общее виденье и общие ценности, нахождение индивидуальных ценностей в гармонии с семейными ценностями.

Навык имеет широкое применение для разных категорий конкретной личности, группы единомышленников, организаций и семей, движение всех этих категорий становится эффективными, если обозначена конечная цель.

Данное издание можно назвать практическим пособием, т.к. в нем приведены яркие примеры, разработаны принципы, последовательность действий для практической части выработки определенных навыков. Четкие определения возможных ресурсов, спланирована отчетность и определение конкретных дат выполнения. Приведены последствия, как позитивные, так и негативные возможности, перечислены различные формы поощрений: материальные, финансовые вознаграждения, премии, моральные поощрения. В конце каждого навыка дается практическое задание для закрепления изученного материала.

Хочется отметить весомый вклад, внесенный в изучение развития детской эмоциональности, чувствительности внесли авторы, как Выготский Л.С. педагог психолог изучал эмоциональное развитие детей [1, С. 25].

Развитие высших чувств – эстетических, моральных, нравственных (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости) также активно формируются в младшем школьном возрасте под влиянием педагогических воздействий и семейных установок. Хотя неустойчивость нравственного облика, непостоянство переживаний и отношений также характерны для младшего школьника.

Развитие ребенка позволяет ему чувствовать себя комфортно и уверенно и учиться преодолевать трудности, возникающие на его жизненном пути. Работа обращает внимание родителей на создание фундамента счастья и благополучия в жизни ребенка, обучает родителей умению создать нужное эмоциональное состояние комфорта, уверенности, благополучия.

Все перечисленные качества присущи людям с высоким развитым эмоциональным интеллектом. Они способны быстро оценить ситуацию и суметь подстроиться под неё, найти в себе силы, начать путь заново. После провала или очередного

экономического кризиса сохранить эмоциональное и физическое здоровье, не поддавшись стрессу, а также иметь полезные контакты и поддержку друзей и близких, чтобы не только выжить, а в дальнейшем добиться самых высоких результатов. Эмоциональный интеллект можно развить и добиться значимых успехов.

Занимаясь с детьми по развитию эмоциональной чувствительности, взрослые сами многому учатся, а результатом обучения будет высокая успешность ребят, честные и доверительные отношения. В результате эмоционального воспитания будут получены следующие результаты: развитие эмоционального интеллекта ребенка, особые отношения между родителями и детьми. Мотивация, идущая от доверия и уважительного отношения, дает возможность неукоснительного соблюдения ребенком установленных правил. Дети в целом ведут себя лучше, появляется возможность договориться с ним в любой ситуации. Родительский авторитет укрепляется, ребенок готов следовать правилам поведения, установленным в семье. Освещен вопрос, почему надо развивать ЭИ с раннего детства.

Дети, с которыми родители занимаются эмоциональным воспитанием, получают лучшие оценки. Желание учиться у них выше, чем у других детей. Они реже болеют, крепче физически, среди таких детей практически нет «трудных» детей. Такое воспитание учит детей обуздывать порывы, сначала думать, а потом действовать. Разумное и сознательное поведение дает возможность преодолеть большинство проблем подросткового возраста. Важную, определяющую роль семьи в эмоциональном воспитании ребенка и условия, необходимые для доверительных отношений создают родители, бабушки и дедушки, в редких случаях такие отношения складываются между братьями и сестрами при условии, что они старше ребенка более чем на десять лет.

Эмоциональное воспитание – процесс спонтанный и ситуационный, работает только в момент возникновения и в контексте с конкретной ситуацией, поэтому требует нахождения рядом с ребенком, закладывает свое понимание добра и зла, мировоззрения, ценности. Параллельно воспитываются качества: честность, открытость в общении с родителями, умение правильно вести себя с другими людьми. Для ребенка эмоции – мир его реальности, в которой кипит жизнь, и которой требует от семьи надежной защиты и опоры.

Внимание к собственным эмоциям, выражение их вслух, уважительное отношение к переживаниям ребенка, принятие и любовь помогут достичь наилучших результатов. Делиться своими чувствами – значит доверять. Поддерживайте ребенка всегда, в начинаниях и успехах. Также он нуждается в особой поддержке при проблемах и неудачах. Надо помочь, научить, показать путь, по которому ребенок может пройти и получить лучший результат. Обнимайте ребенка не меньше 4-6 раз в день. В повседневном общении используйте фразы: «Мне нравится с тобой разговаривать», «Я тебя люблю», «Как я соскучилась».

Культура эмоциональной жизни современного человека все меньше выделяется в образовании как отдельная, специальная задача, но важность выражения словами, мимикой, жестами, красками движения, продолжает быть архиважной в воспитании детей. Мы можем настроить другого человека на общение, совместную деятельность не пользуясь речью.

Выводы. Таким образом, формирование эмоционального интеллекта ребенка – дело длительное. Занимаются им на протяжении нескольких лет педагоги, психологи, воспитатели и главные близкие ребенка люди – мамы и папы, бабушки дедушки, другие люди, окружающие ребенка. Нужно отметить, что у каждого ребенка формируется эмоциональный интеллект, но если на него не воздействовать, то он будет низкий или средний. Основная задача высокого уровня эмоционального интеллекта ребенка – сделать счастливым его обладателя, успешным в общественной и личной жизни, профессионалом в будущем.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах / Л.С. Выготский. – Т. 4 Детская психология. Под ред. Д.Б. Эльконина. – М. – 1984. – 265 с.
2. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – Том 2. – М.; Педагогика, 1986. – 229 с.
3. Лексина, Е. Эмоциональный интеллект ребенка. Книга родителей / Екатерина Лексина. Правообладатель: ЛитРес: Самиздат – 2019. – 110 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 52 с.
5. Савенков, А.И. Психология детской одаренности / под научной ред. проф. А.И. Савенкова. – Издательство: Генезис, 2010. – 440 с.
6. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: АРКТИ, 2003. – 208 с.

Педагогика

УДК 376

младший научный сотрудник лаборатории инклюзивного образования Кательсон Татьяна Александровна
Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. Предметом исследования в данной статье являются особенности проявления эмпатии, как социальной эмоции у младших дошкольников с проблемами развития. В основу гипотезы положено предположение о взаимозависимости особенностей выраженности эмпатии младших дошкольников группы риска, отстающих в усвоении программы образовательного учреждения от их задержки в общем психическом развитии в сравнении со сверстниками с нормативным развитием. Теоретическая основа материала опирается на научные работы в области общей и специальной психологии и педагогики по проблеме исследования. В представленной диагностической части эксперимента определяются актуальные возможности проявления эмпатии у детей данной категории. Анализ количественных и качественных показателей обозначил имеющиеся результаты выраженности социальной эмоции младших дошкольников с проблемами развития в сравнении с детьми, нормально развивающимися сверстниками. Диагностические результаты развития эмпатии младших дошкольников опираются на критерии, признанные в общей и специальной педагогике и психологии. Количественные, статистические данные показали значимые развития проявления эмпатии детей четвертого года жизни группы риска в сравнении с их сверстниками с нормальным развитием. Выявленные качественные характеристики обозначили особенности развития эмпатии, как социальной эмоции у младших дошкольников с проблемами развития и сделать следующие выводы. Проявление такой социальной эмоции как эмпатия у детей данной категории, показало ее незрелость, как на этапе когнитивности, так и в эмоциональной выраженности в игровом действии и осуществляется в

большей степени по подражанию и образцу взрослого. Результаты эксперимента обосновали необходимость развития социальных эмоций младших дошкольников с проблемами развития, как условия закладывания нравственных основ личности уже на ранних стадиях онтогенеза.

Ключевые слова. социальные эмоции, эмпатия, младшие дошкольники с проблемами развития, нормально развивающиеся дети, диагностика, онтогенез, дизонтогенез.

Annotation. The subject of research in this article is the features of the manifestation of empathy as a social emotion in younger preschoolers with developmental problems. The hypothesis is based on the assumption of the interdependence of the features of the severity of empathy in younger preschoolers at risk, lagging behind in mastering the program of an educational institution, from their delay in general mental development in comparison with their peers with normative development. The theoretical basis of the material is based on scientific work in the field of general and special psychology and pedagogy on the research problem. In the presented diagnostic part of the experiment, the actual possibilities for the manifestation of empathy in children of this category are determined. The analysis of quantitative and qualitative indicators outlined the available results of the severity of social emotion in younger preschoolers with developmental problems in comparison with children with normally developing peers. Diagnostic results of the development of empathy in younger preschoolers are based on criteria recognized in general and special pedagogy and psychology. Quantitative, statistical data showed a significant development of the manifestation of empathy in children of the fourth year of life at risk in comparison with their peers with normal development. The identified qualitative characteristics outlined the features of the development of empathy as a social emotion in younger preschoolers with developmental problems and draw the following conclusions. The manifestation of such a social emotion as empathy in children of this category showed its immaturity, both at the stage of cognition and in emotional expression in a game action, and is carried out to a greater extent according to the imitation and model of an adult. The results of the experiment substantiated the need for the development of social emotions in younger preschoolers with developmental problems, as a condition for laying the moral foundations of the personality already at the early stages of ontogenesis.

Key words: social emotions, empathy, younger preschoolers with developmental problems, normally developing children, diagnostics, ontogenesis, dysontogenesis.

Введение. Проблема развития и воспитания эмоций принадлежит к числу наиболее важных и актуальных в детской, специальной педагогике и психологии. Теоретическое положение Л.С. Выготского о социальной природе развития личности, ставит вопрос о необходимости более глубокого изучения социальных эмоций, как отражения внутреннего мира субъекта, проявления своеобразного его взаимодействия со средой [2].

Эмоция как внешнее проявление внутреннего мира ребенка позволяет определить его отношение к происходящему, способствует личностному становлению, формированию субъектных проявлений. Ребенок, открывая для себя многообразие окружающего мира, вступает в разнохарактерные взаимодействия с различными сферами действительности. На протяжении детства эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретая все более богатое содержание и сложные формы проявления.

Дошкольный возраст – это благоприятный период для формирования социальных эмоций у детей. Впечатлительность, открытость дошкольников создает условие для усвоения социальных, культурных ценностей, нравственных категорий, норм и правил взаимодействия с окружающим миром.

Особо значимо изучения проблемы развития социальных эмоций ребенка с проблемами развития, поскольку процесс взаимодействие с окружающим миром предполагающий владение различными адекватными способами общения и умением контролировать свое поведение у детей данной категории затруднен. Интерес к проблеме эмоций детей с задержкой психического развития прослеживается в исследованиях ряда авторов (Е.А. Медведева, В.А. Степанова Т.З. Стернина). При рассмотрении разных аспектов эмоционального развития детей с ЗПР, исследователей объединяет мысль о том, что эмоциональные процессы занимают важное место в сложной структуре психики, они побуждают ребенка к деятельности [6, 9, 10].

Среди социальных эмоций можно выделить эмпатию (от греч. *Empatheia* – сопереживание), предполагающую способность человека проявляется в понимании чувств окружающих, «вхождение» ребенка в мир другого, принятие его (взрослого, сверстника, объекта живой и не живой природы) таким, как он есть, проявление сочувствия, сопереживания ему, тактичности, осознанной поддержке.

Проблема эмпатии в отечественной психологии изучалась целым рядом исследователей (Г.М. Бреслав, Т.П. Гаврилова, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелевой, Л.П. Стрелкова, и др.). Освещая различные вопросы проявления эмпатии детей, авторы высказывают общую мысль о том, что ее развитие обеспечивается через формирование эмоционального сопереживания, сочувствия к тем, кто в них нуждается; воспитания гуманного отношения к близким, сверстникам, животным; развитие способности к регуляции собственным поведением [1, 3, 4, 12].

Наиболее полно структура эмпатийного процесса раскрывается в исследовании Н.Н. Обозова, который определяет эмпатию как процесс, включающий в себя когнитивные, эмоциональные и действенные, поведенческие компоненты. Если в раннем возрасте ребенок проявляет эгоцентричность, направленную на удовлетворение собственных биологических потребностей – сон, кормление, безопасность, комфорт, то к концу раннего и с начала дошкольного возраста, с большим взаимодействием с окружающим миром, овладением речью, на смену эгоизму приходит умение сопереживать тем, кто его окружает (близкие, родители, сверстники, животные и т.д.) [7].

В настоящее время в образовательной системе компенсирующей направленности в большей степени представлены экспериментальные исследования, показывающие развитие социальных эмоций старших дошкольников с ОВЗ и в меньшей степени у младших дошкольников, в том время как закладывание основ социальной направленности эмоций для их личностного развития уже на ранних этапах дошкольного детства, является актуальным.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальная работа проводилась с 2021 по 2022 гг. на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы "Школа № 2115", дошкольное отделение. Исследование проводилось с участием 20 детей младшего дошкольного возраста от трех до четырех лет, из которых 10 детей, представляющих «группу риска», отстающих в речевом развитии и в усвоении стандартной программы образовательного учреждения и 10 нормально развивающихся сверстников.

Целью исследования является подтверждение гипотезы о том, что общая психическая незрелость младших дошкольников «группы риска» обуславливает особенности восприятия и проявления эмпатии детей данной категории посредством художественных произведений.

Диагностика особенностей восприятия и проявления эмпатии проводилась на основе методик, используемых в психологии в исследованиях А.В. Запорожеца, А.Д. Кошелевой, Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, дополненных и адаптированных нами заданий для младших дошкольников с проблемами развития [4, 5, 8, 11].

Задание. «Сопереживаем литературному персонажу».

Цель: определить способность к пониманию эмоций, отраженных в художественном произведении, эмоциональному сопереживанию персонажа, стремления к проявлению сочувствия, гуманного отношения к игрушкам.

Стимульный материал: стихотворение А. Барто «Зайку бросила хозяйка», мягкая игрушка «зайка», полотенце.

Инструкция. Взрослый эмоционально рассказывает ребенку историю про девочку, которая взяла свою игрушку – «зайку» на прогулку на детскую площадку, посадила его на скамейку, стала играть с другими детьми. Через некоторое время появились на небе тучи и пошел дождь. Все дети разбежались домой и эта девочка тоже. Она забыла своего «зайку» на улице под дождем. Читается эмоционально стихотворение «Зайку бросила хозяйка, под дождем остался зайка. Со скамейки слезть не мог, весь до ниточки промок». Ребенку показывается иллюстрация, где грустный зайка сидит под дождем. «Как ты думаешь, что чувствует зайка один под дождем?» (Ему грустно, что его бросила девочка). «Что ты чувствуешь, когда видишь на картинке зайку под дождем?» (Жалко зайку, он же промокнет и заболит). «Что тебе хочется сделать, чтобы ему помочь?» (Пожалеть и спасти от дождя). «И мне стало его жалко, поэтому я взяла его со скамейки» (дается игрушка ребенку). Ребенку предлагается помочь зайке. «Давай пожалеем Зайку, он промок весь, может заболеть, надо его скорей согреть и завернуть в полотенце, прижать к себе». После действий задается вопросы: «Как ты думаешь, хорошо или плохо поступила девочка, бросив свою игрушку под дождем?».

Задание. «Сопереживаем музыкальному образу».

Цель: определить способность ребенка к пониманию эмоций, отраженных в музыкальном произведении, эмоциональному сопереживанию, стремлению к проявлению сочувствия, гуманного отношения к воображаемому образу.

Стимульный материал: песенка «Петушок» Т.Витлиной, игрушка би-ба-бо «Петушок», ложка, лекарство.

Инструкция. Взрослый показывает на руке игрушку би-ба-бо Петушка и эмоционально рассказывает ребенку историю про него, как каждое утро он пел свою песенку и будил вместо часов всех детей и взрослых. Все очень любили петушка за его звонкий голосок. Но вот однажды он простудился и заболел. Взрослый эмоционально поет песенку, сопровождая действиями с игрушкой. «Заболел наш петушок, он под дождиком промок. И теперь не сможет нам, песню петь он по утрам». Обращаясь к ребенку, спрашивает: «Что ты чувствуешь, узнав, что петушок заболел?» (мне его жалко, а тебе?). Что можно сделать, чтобы ему помочь? (полечить горлышко). Давай дадим ему лекарство (совершается действие с лекарством). Петушок поправился и снова запел: «Ку-ка-реку!!). Какой ты молодец, что пожалел петушка и помог ему.

Оценка результатов основывалась на количественном и качественном анализе. Качественная оценка строилась на основе критериев: когнитивного (понимание и оценка поступка), эмоционального (мимика, пантомимика) и действенного компонента. Количественный анализ проводился по трёхбалльной системе. В первом задании: 3 балла – самостоятельно адекватно оценивает поступок девочки, в действиях с игрушкой проявляет сочувствие, заворачивает в полотенце, прижимает к себе, поглаживает игрушку; 2 балла – оценивает поступок и совершает действия совместно с взрослым; 1 балл – не дает оценку поступку девочки, эмоционально в действия сопереживания не включается. Во втором задании: 3 балла – самостоятельно адекватно отвечает на вопросы, эмоционально включается в сопереживание и помощь персонажу; 2 балла – отвечает на вопросы и совершает действия совместно со взрослым; 1 балл – не отвечает на вопросы взрослого, совершает фрагментарные действия по образцу.

Для статистической обработки результатов данных констатирующего эксперимента использовалась методика Манна-Уитни, с помощью которой определялась статистическая значимость различий на уровне исследуемых признаков эмпатии младших дошкольников нормы и группы «риска». Статистический анализ позволил обнаружить проявления эмпатии младших дошкольников группы «риска» в сравнении с их сверстниками с нормальным развитием на высокой степени значимости достоверных различий в первом задании $p=0,02$, во втором $p=0,01$, что позволило условно дифференцировать их на три уровня высокий, средний и низкий.

По первому заданию высокий уровень выраженности эмпатийности отмечался только у 65% нормально развивающихся младших дошкольников, что характеризовалось: пониманием содержания стихотворения, адекватным оцениванием поступка девочки, проявлением сочувствия герою литературного произведения и демонстрацией эмпатии в эмоционально выраженных действиях с игрушкой (закутывание в полотенце, прижатие к груди, поглаживание, сопровождение словами «мы спасли тебя»).

Средний уровень проявления эмпатии наблюдался у 35% нормально развивающихся младших дошкольников и 50% их сверстников группы риска, что характеризовалось: оцениванием поступка девочки, бросившей игрушку с помощью наводящих вопросов взрослого, совершением действия по «спасению зайки» совместно с психологом, указанием, что можно сделать, чтобы помочь зайке не заболеть.

Низкий уровень выраженности эмпатии персонажу стихотворения присутствовал у 50% младших дошкольников группы «риска», которые не могли дать вербально оценку поступку девочки, действия с игрушкой были формальными без эмоционального сопереживания персонажу.

По второму заданию высокий уровень выраженности эмпатийности отмечался только у 70% нормально развивающихся младших дошкольников, что характеризовалось: выраженностью интереса, эмоциональной включенностью в игровое действие (поглаживанием персонажа, лечением), самостоятельными, адекватными ответами на вопросы, сопровождение действий речевыми оборотами «я помогу, ты поправишься», эмоциональным сопереживанием и выраженным желанием помочь герою песенки.

Средний уровень наблюдался у 30% у младших дошкольников с нормальным развитием и 60% их сверстников с проблемами в развитии и проявлялся: отсроченной включенностью в игровое действие, эмоциональной сдержанностью сопереживания (в пантомимике) в желании спасти героя, односложными ответами на вопросы с помощью наводящих вопросов взрослого.

Низкий уровень выраженности эмпатии персонажу песенки присутствовал у 40% дошкольников «группы риска» и характеризовался: затруднением ответов, отсутствием выраженной эмоциональной включенности, фрагментарностью включения в игровое действие.

Выводы. Диагностическое задание по выявлению особенностей развития эмпатии младшими дошкольниками группы риска оказалась информативным; данные эмпирического исследования свидетельствуют о незрелости компонентов эмпатии детей «группы риска»; критериально выраженные данные по развитию эмпатии на основе методики Манна-Уитни показали неоднородность их проявления у младших дошкольников с проблемами развития, преобладания относительной и слабой степени выраженности.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о наличии особенностей восприятия и проявления эмпатии к образам художественных произведений младшими дошкольниками с проблемами развития, что позволило обосновать необходимость формирования эмпатийности, как социальной эмоции в процессе коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей успешную социальную адаптацию детей данной категории.

Литература:

1. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 2010. – 186 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2017. – 199 с.
3. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 2005. – №2. – С. 147-156.
4. Запорожец, А.В. Эмоциональное развитие дошкольника / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова, Л.А. Абрамян. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
5. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграсва. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
6. Медведева, Е.А. Становление личности ребенка с проблемами развития как субъекта культуры в художественно-творческой деятельности // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы / Под ред. Богдановой Т.Г., Назаровой Н.М. – Москва, 2013. – С. 65-69.
7. Обозов, Н.Н. Психология межличностных отношений. – Киев :Лыбидь, 1990. – 191 с.
8. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986 – 176 с.
9. Степанова, Г.Н. Эмоциональные состояния ребенка-дошкольника и педагогическая оценка в условиях детского сада / Г.Н. Степанова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 5. – С. 39-53.
10. Стернина, Т.З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушением умственного развития / Т.З. Стернина // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 8-15.
11. Урунтаева, Г.А. Практикум по дошкольной психологии: пособие: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.А.Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Академия, 1998. – 304 с.

Педагогика

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)

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Проблемное поле формирования базовых учебных действий у умственно отсталых первоклассников с расстройствами аутистического спектра включено в рассмотрение вопросов адаптации к самостоятельной жизни в обществе выпускников коррекционных учреждений. Актуальность исследования определяется выполнением государственного заказа, потребностью коррекционных школ в эффективных технологиях формирования базовых учебных действий у умственно отсталых первоклассников с расстройствами аутистического спектра. Целью статьи является описание приемов и дидактических ситуаций реализации технологии формирования коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий на уроках русского языка у умственно отсталых первоклассников с расстройствами аутистического спектра. Результаты проведенного экспериментального исследования позволяют говорить о наличии специфических особенностей коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий у умственно отсталых первоклассников с расстройствами аутистического спектра. Наличие расстройств аутистического спектра у умственно отсталых первоклассников препятствует формированию социально-коммуникативной сферы, адекватного эмоционального и социального поведения, что существенно затрудняет процесс обучения. В основе несформированности базовых учебных действий у умственно отсталых первоклассников с расстройствами аутистического спектра имеет место недостаточная переработка сенсорной информации. Для решения данной проблемы авторами представлена технология формирования базовых учебных действий. Актуализирован вопрос использования полисенсорного подхода в работе по формированию коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий у умственно отсталых первоклассников с расстройствами аутистического спектра. Обоснована специфика применения технологии использования полисенсорного подхода на уроках русского языка и математики в первом классе. Описаны приемы формирования коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий, механизм их включения в дидактические ситуации.

Ключевые слова: умственно отсталые первоклассники с расстройствами аутистического спектра, полисенсорный подход, коммуникативные базовые учебные действия, регулятивные базовые учебные действия.

Annotation. The problematic field of formation of basic educational actions in mentally retarded first-graders with autism spectrum disorders is included in the consideration of adaptation to independent life in the society of graduates of correctional institutions. The relevance of the study is determined by the fulfillment of the state order, the need for correctional schools in effective technologies for the formation of basic educational actions in mentally retarded first-graders with autism spectrum disorders. The purpose of the article is to describe the techniques and didactic situations of the implementation of the technology for the formation of communicative and regulatory basic educational actions in Russian language lessons in mentally retarded first-graders with autism spectrum disorders. The results of the experimental study allow us to talk about the presence of specific features of communicative and regulatory basic educational actions in mentally retarded first-graders with autism spectrum disorders. The presence of autism spectrum disorders in mentally retarded first-graders prevents the formation of a socio-communicative sphere, adequate emotional and social behavior, which significantly complicates the learning process. Based on the lack of formation of basic educational actions in mentally retarded first-graders with autism spectrum disorders, insufficient processing of sensory information takes place. To solve this problem, the authors presented the technology for forming basic educational actions. The issue of using a polysensory approach in the formation of communicative and regulatory basic educational actions in mentally retarded first-graders with autism spectrum disorders has been updated. The specifics of using the technology of using the polysensory approach in the lessons of the Russian language and mathematics in the first class are justified. Methods of formation of communicative and regulatory basic educational actions, mechanism of their inclusion in didactic situations are described.

Key words: mentally retarded first graders with autism spectrum disorders, polysensory approach, communicative basic educational actions, regulatory basic educational actions.

Введение. Современное специальное образование, отвечая требованиям общества, призвано готовить умственно отсталых школьников к самостоятельной жизни, формируя у них в процессе обучения определенный набор жизненных компетенций [2]. Поскольку жизненные компетенции формируются у них в процессе всего обучения, целесообразно закладывать необходимую базу уже в первом классе, которая является потенциально мощным толчком для наслоения более сложных структур[4]. В связи с этим, работа педагогов должна быть направлена на формирование элементарных единиц учебной деятельности – базовых учебных действий у умственно отсталых первоклассников. Эта работа претерпевает значительные трудности, в связи с качественным изменением контингента обучающихся, поступающих в коррекционные школы [7].

На сегодняшний день увеличивается количество умственно отсталых первоклассников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Умственно отсталые первоклассники с расстройствами аутистического спектра к началу обучения не владеют минимальными формами и средствами коммуникации, имеют несформированную речь, демонстрируют инактивность в коммуникативной деятельности, полевое поведение, которое тормозит формирование самоконтроля и саморегуляции и вызывает трудности формирования базовых учебных действий (БУД). Однако педагоги не могут изолированно работать над формированием познавательных способностей, навыков коммуникации и саморегуляции. Поскольку формирование коммуникации и саморегуляции происходит на основе становления коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий (БУД), входящих в перечень задач любого предмета, в том числе русского языка и математики при обучении умственно отсталых первоклассников с РАС. Необходимо акцентировать работу по формированию коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий.

Изложение основного материала статьи. Цель статьи заключается в описании приемов и дидактических ситуаций реализации технологии формирования коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий на уроках русского языка у умственно отсталых первоклассников с РАС.

Для выявления сформированности коммуникативных и регулятивных БУД был подобран диагностический инструментарий, включающий в себя следующие методы экспериментального исследования: «Метод моделирования коммуникативных ситуаций», направленный на выявление форм коммуникативного поведения обучающихся с РАС; «Метод наблюдения за поведением обучающихся на уроках», который представляет собой оценку коммуникативных навыков; методика изучения произвольной саморегуляции У.В.Ульенковой; Метод наблюдения за характерными проявлениями учебных действий, входящих в состав базовых учебных действий с фиксацией частоты проявлений этих действий. В исследовании приняли участие 40 умственно отсталых первоклассников, 20 из которых имеют дополнительно расстройства аутистического спектра, обучающиеся в ГКОУ «Школа-интернат №71», ГКОУ «Школа-интернат №95», МАОУ «Школа №58») г. Нижнего Новгорода.

Проведенная диагностика по выявлению сформированности коммуникативных и регулятивных БУД позволила зафиксировать достаточно высокий процент (60%) умственно отсталых первоклассников с РАС с низким уровнем сформированности коммуникативных и регулятивных БУД. Данная констатация диктует необходимость создания эффективной технологии, направленной на формирование наиболее актуальных для первоклассников коммуникативных и регулятивных БУД.

В ходе эксперимента была определена экспериментальная группа – 11 умственно отсталых первоклассников с РАС и были выявлены следующие характеристики: низкий уровень потребности в коммуникации и заинтересованности в общении, неспособность выстроить запрос о помощи, низкий уровень самостоятельности, работоспособности, неумение принимать и соответствовать программе деятельности, дезориентация в пространстве учебного помещения. Подавляющее большинство демонстрировали коммуникативные и поведенческие нарушения (эхолалия, мутизм, вялая апатичная речь, негативизм, аутоагрессия и т.д.). Полученные в ходе экспериментального исследования данные ориентируют на необходимость поиска подходов, приемов, технологий формирования коммуникативных и регулятивных БУД. Поскольку формирование коммуникативных и регулятивных БУД осуществляется на всех уроках, входящих в учебный план, в своем исследовании мы актуализировали данную работу на уроках русского языка и математики, принимая во внимание их потенциальную организационную и содержательную сложность.

По нашему мнению инструментом формирования коммуникативных и регулятивных БУД у умственно отсталых первоклассников с РАС выступает полисенсорный подход, предполагающий опору на максимально возможное количество анализаторов при ознакомлении с новым объектом или явлением. Данный подход эффективен при специфических нарушениях сенсорной сферы первоклассников с РАС, требует повышенного зрительного и слухового внимания, высокой концентрации и координации всех функций организма [3; 5]. В связи с актуализацией данной проблемы нами была разработана технология формирования коммуникативных и регулятивных БУД у умственно отсталых первоклассников с РАС с использованием полисенсорного подхода. Мы исходили из убеждения, что в основе несформированности базовых учебных действий у умственно отсталых первоклассников с РАС имеет место недостаточность переработки информации. Поэтому, целесообразно будет использование полисенсорного подхода в качестве запуска компенсаторных процессов, лежащих в основе формирования базовых учебных действий.

В основу технологии формирования базовых учебных действий нами заложен перечень наиболее важных коммуникативных и регулятивных учебных действий для первого класса: способность обращаться за помощью и принимать помощь, умение слушать и понимать инструкцию к учебному заданию, использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем, умение передвигать по школе, находить свой класс, умение ориентировать в пространстве класса, умение принимать цели. Под каждое учебное действие нами подобраны приемы реализации технологии формирования коммуникативных и регулятивных БУД [7].

1. Прием конструирования запроса о помощи с помощью шаблона предполагает создание шаблона (карточки), который представляет собой инструмент для правильного выстраивания запроса о помощи. В начале карточки есть место для фотографии педагога, к которому будут обращаться умственно отсталые обучающиеся с РАС. Вторым этапом необходимо определить вид деятельности, в котором нужна помощь, то есть то, что должен реализовать «помощник». В завершении фразы обучающиеся используют вежливые слова, например, «спасибо», «пожалуйста». Карточки крепятся на липучки и произносятся обучающимися с РАС (при наличии речи). Данный прием применяется в отношении следующих учебных действий: способность обращаться за помощью и принимать помощь, использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем.

2. Прием выстраивания последовательности действий с ориентацией на шаблон. Для его реализации необходимо создать шаблон с местом для определения шагов деятельности. Педагог с обучающимися определяют сначала действия, которые будут реализованы, а далее их последовательность. Карточки также крепятся на липучки. Для стимулирования

усилий обучающихся используют поощрение с выбором и фиксацией в шаблоне, при потере программы действий, обучающиеся смогут обратиться к шаблону для возобновления работы. Применяется прием в отношении следующих учебных действий: умение слушать и принимать инструкцию к учебному заданию, умение принимать цели.

3. Прием предварительного обсуждения готового плана действий может применяться совместно с предыдущим приемом, поскольку выполняет ту же функцию, только без наглядного подкрепления, ориентация на словестную инструкцию. Применяется прием в отношении следующих учебных действий: умение слушать и принимать инструкцию к учебному заданию, умение передвигаться по школе, находить свой класс, умение принимать цели.

4. Прием распределения фотографий одноклассников по группам (школа, дом) с последующим приветствием. Прием предполагает использование шаблона, части которого разделены на две области: школа, дом. Под каждой из картинок протянута липучка, для фиксации фотографий. Картинка школы должна соответствовать реальному зданию учебного заведения, дом можно представить в виде многоэтажного строения. В начале урока обучающиеся с РАС распределяют одноклассников по месту назначения. С тем, кто оказывается в школе необходимо поздороваться, например: *«Саша в школе. Привет, Саша»*. Данную работу необходимо проводить каждый день на первом уроке. Применяется прием в отношении следующих учебных действий: использовать принятые результаты социального взаимодействия с одноклассниками и учителем.

5. Прием использования опорных обозначений, бордюрных знаков. Реализация, которого предполагает помощь в ориентации обучающихся на листе, так и в пространстве учебного помещения. В качестве опорных обозначений на листе выступает жирная красная точка, при необходимости их может быть больше. Педагог ставит точку на месте, с которого необходимо совершать графические действия. Таким образом, обучающиеся быстрее приступят к деятельности, если будут видеть маркер. Для ориентации в пространстве класса необходимы также маркеры, которые будут давать сигнал к действию. Если педагогу необходимо ограничить определенную зону, либо предметы можно воспользоваться бордюрной лентой, с чередованием красного и белого цвета. Такую ленту умственно отсталые обучающиеся с РАС могут часто видеть на улице и уже имеют представление о ее значении. Таким образом, можно оградить учительский стол, принтер, шкафы и т.д. Применяется прием в отношении следующих учебных действий: умение передвигаться по школе, находить свой класс, умение ориентироваться в пространстве класса.

6. Прием «Светофор эмоций». Данный прием предполагает оценку деятельности обучающихся с помощью смайликов. Как и в светофоре, видов смайликов – три, каждый из которых соответствует определенной оценке. Смайлик с улыбкой – отлично или хорошо, обучающийся выполнил задание безошибочно, либо с незначительными ошибками, сохраняя программу деятельности. Смайлик с волнистым ртом – удовлетворительно, обучающийся выполнил задание небрежно, требовалась значительная помощь педагога, совершил 1-2 ошибки. Грустный смайлик обозначает, что обучающийся не справился с заданием. Данный прием предполагает стимуляцию действий школьников с ориентацией на получение смайликов с улыбкой, что предполагает саморегуляцию своих действий. Применяется прием в отношении следующего учебного действия: умение принимать цели.

В рамках реализации данной технологии полисенсорный подход нами заложен в основу моделирования обучающих дидактических ситуаций, где реализуются приемы формирования коммуникативных и регулятивных БУД у умственно отсталых первоклассников с РАС. Учитывая обстоятельства, что в первом классе на уроках русского языка и математики за основу берется изучение букв и цифр, дидактические ситуации подобраны нами в логике изучения тем: «Знакомство с буквой», «Цифра. Знакомство». В качестве дидактических ситуаций выступили: обводка буквы и цифры по трафарету с последующим раскрашиванием, лепка буквы и цифры из теста, заполнение пространства буквы и цифры природными материалами (гречка, рис, горох), обводка пальцем контура выпуклых рельефов букв и цифр с открытыми и закрытыми глазами, написание буквы и цифры на песчаном столе с подсветкой, поиск и прослушивание буквы и цифры на говорящей азбуке [3; 5; 6; 8; 9]. Для полноценной картины механизма внедрения приемов формирования коммуникативных и регулятивных БУД в дидактические ситуации опишем его применение на примере изучения темы «Знакомство с буквой».

В начале первого урока, после звонка, педагог обращает внимание на шаблон, разделенный на две области (школа, дом). Педагог предлагает определить обучающимся, кто из учеников пришел в школу, а кто остался дома. Показывая фотографию ученика, который находится в школе, обучающиеся здороваются с ним и говорят: *«Саша в школе. Привет, Саша»*. Таким образом, используется прием распределения фотографий одноклассников по группам (школа, дом) с последующим приветствием. После того, как педагог представил обучающимся с РАС новую букву, необходимо обозначить какие действия ими будут совершаться на уроке. На данном этапе применяется прием выстраивания последовательности действий с ориентацией на шаблон. У каждого обучающегося на парте находится шаблон, совместно с учителем они приклеивают картинки действий в определенной последовательности, например, прослушать букву на говорящей азбуке, затем обвести и раскрасить букву, затем вылепить букву и получить поощрение.

Более подробно остановимся на дидактической ситуации «Обводка буквы по трафарету с последующим раскрашиванием». Для детализации предыдущего приема педагог обговаривает с обучающимися план действий в рамках данной ситуации, используя прием предварительного обсуждения готового плана действий. Необходимо объяснить, что простым карандашом по контуру нужно обвести букву в тетради. Для того, чтобы обучающиеся с РАС расположили трафарет в нужном месте, педагогом заранее ставится жирная красная точка (опорное обозначение) [9]. Именно с этой точки необходимо двигаться при обводке буквы. Затем обговаривается каким карандашом обучающиеся будут раскрашивать букву. Так как буква будет внушительного размера, в процессе работы у обучающихся с РАС сточится карандаш, что будет являться сигналом к обращению за помощью к педагогу. Для этого на шаблоне запроса о помощи должны выстроиться следующие картинки: фотография педагога, картинка карандаша в точилке, картинка ладоней сложенных вместе, обозначающих слово «Пожалуйста». Таким образом, будет выстроена фраза: «ИЮ педагога, поточите, пожалуйста». В данном случае применяется прием конструирования запроса о помощи с помощью шаблона. По окончании работы обучающиеся переходят к лепке буквы из теста [10].

Таким образом, мы показали возможность реализации приемов формирования коммуникативных и регулятивных БУД на примере смоделированных дидактических ситуаций, в основу которых заложен полисенсорный подход, с включением зрительного, слухового и тактильного анализаторов одновременно.

Выводы. Технологии формирования коммуникативных и регулятивных базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников с расстройствами аутистического спектра с использованием полисенсорного подхода реализуется на уроках русского языка и математики без изменения программного материала. Несомненными достоинствами данной технологии является опора на сенсорную сферу умственно отсталых первоклассников с расстройствами аутистического спектра совместно с достижением предметных результатов, воздействие одновременно на три анализаторных системы. Данный технологический подход позволяет организовать полностью поступление сенсорной информации, воздействуя на зрительный, слуховой и тактильный анализаторы. Полнота переработки сенсорной

информации во время уроков создает условия для запуска компенсаторных механизмов, предотвращая выраженное неадекватное коммуникативное и полевое поведение.

Литература:

1. Алышева, Т.В. Формирование базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью на уроках математики в соответствии с ФГОС / Т.В. Алышева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 4. – С. 614-622.
2. 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.
3. Беляева, С.П. Использование полисенсорного подхода в формировании функционального базиса чтения дошкольников с общим недоразвитием речи / С.П. Беляева, С.Н. Каштанова // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 1(29). – С. 46-53.
4. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 507 с.
5. Каштанова, С.Н., Панфилова Т.О. Сенсорная интеграция как основа обучения грамоте умственно отсталых младших школьников // Известия ВГПУ. – 2019. – №7 (140).
6. Кутепова, О.В. Значение полисенсорного подхода в подготовке к обучению чтению дошкольников с общим недоразвитием речи / О.В. Кутепова // Перспективы развития и применения современных технологий: сборник статей III Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 16 декабря 2021 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2021. – С. 188-192.
7. Разработка программы формирования базовых учебных действий обучающихся с интеллектуальными нарушениями: методические рекомендации / сост. Е.Б. Аксенова и др. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. – 86 с.
8. Сиднева, И.С. Полисенсорный подход в развитии связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / И.С. Сиднева, Е.Ю. Медведева // Педагогический вестник. – 2020. – № 17. – С. 62-64.
9. Строева, Т.С. Полисенсорный подход в формировании пространственной ориентировки у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Т.С. Строева, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 283-286.
10. Рабина, Е.Ф. Полисенсорный подход к развитию речи школьников с умеренной умственной отсталостью / Е.Ф. Рабина // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2020. – № 2(84). – С. 108-111.

Педагогика

УДК 373.29

кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Валентина Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук Толочкеева Елена Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
преподаватель Козырева Софья Витальевна
Частное профессиональное образовательное учреждение «Ставропольский техникум экономики, права и управления» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена психолого-педагогической поддержке мотивации учения у дошкольников. Авторы раскрывают проблему, связанную с подготовкой детей дошкольного возраста к обучению в школе. Особое внимание уделяется интенсивному развитию всех психических процессов. Раскрывается понятие «интерес», мотивация к учебной деятельности. В статье представлен анализ изучения мотивационной готовности детей к обучению в школе. Раскрыты 5 уровней формирования мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе. Авторы уделяют внимание важности роли родителей в подготовке к школе. Приведено описание программы психолого-педагогической поддержки в области формирования устойчивого интереса к учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Делается вывод, что процесс формирования готовности к школе должен быть непрерывным, непротиворечивым и систематичным. По мнению авторов очень важно выстроить единую стратегию работы совместно с родителями, дошкольным образовательным учреждением и школой.

Ключевые слова: дошкольник, мотив, мотивация, психолого-педагогическая поддержка, интерес, мышление, память, саморазвитие.

Annotation. The article is devoted to psychological and pedagogical support of learning motivation in preschoolers. The authors reveal the problem associated with the preparation of preschool children for school. Special attention is paid to the intensive development of all mental processes. The concept of "interest", motivation for educational activity is revealed. The article presents an analysis of the motivational readiness of children to study at school. 5 levels of formation of motivational readiness of preschoolers to study at school are revealed. The authors pay attention to the importance of the role of parents in preparing for school. The description of the program of psychological and pedagogical support in the field of formation of sustained interest in the educational activities of older preschool children is given. It is concluded that the process of school readiness formation should be continuous, consistent and systematic. According to the authors, it is very important to build a unified strategy of working together with parents, preschool educational institution and school.

Key words: preschooler, motive, motivation, psychological and pedagogical support, interest, mind, memory, selfdevelopment.

Введение. Одной из центральных в психолого-педагогической научной области выступает проблема мотивации к учебной деятельности. Пристального внимания эта тема требует к себе на этапе работы с детьми в дошкольный период детства. В этот период детства происходит интенсивное психофизиологическое развитие, ребенок начинает более активно познавать мир, приобретает новые умения и совершенствует навыки.

Развиваясь, дети дошкольного возраста, выходя за рамки узкосемейных связей, налаживают более обширное взаимодействие и общение со сверстниками. В этот период у детей интенсивно развивается речь, идет усиление

употребления ее на практике. Увеличивается словарный запас детей, уточняется значение слов, развивается речь, добавляются различные суффиксы, они начинают легко образовывать слова, менять их смысл. Одной из самых важных функций речи у детей. является коммуникативная функция (функция общения).

В этом возрасте для развития речи дошкольника важна планирующая функция, знаковая функция речи помогает ребенку использовать предметы-знаки вместо отсутствующих предметов, экспрессивная функция генетически связана с эмоциональной сферой, так как предметы, вызывающие эмоциональный отклик легко воспринимаются детьми.

У детей преобладает деятельность первой сигнальной системы, у них более развита наглядно-образная память. Лучше запоминается яркое, интересное. Долговременной памятью закрепляются и сохраняются конкретные, эмоционально подкрепленные, сведения. Развитию памяти старших дошкольников способствует словесно-логическое запоминание и формирование способности управлять ею.

Более сосредоточенным и устойчивым в этот период детства становится внимание. Главным в изменении внимания является способность старших дошкольников им управлять, а также направлять его на различные предметы, задерживаясь на них. Устойчивость внимания в интеллектуальной деятельности возрастает у детей к 7 годам и становится главным условием успешности в учении. Дошкольник переходит от ориентировочных действий к мыслительным действиям, устанавливая связи и отношения между различными объектами.

Развивается наглядно-образная форма мышления и дети переходят к начальным обобщениям. В данный период они уже могут решать задачи различной сложности, в которых требуется выделение и использование связей и отношений между предметами, что говорит о формирующемся умении дошкольника ставить перед собой познавательные задачи.

Мыслительные действия являются основой развития мышления у дошкольников. В основании лежит общий закон усвоения и интериоризации внешних действий. Ребенок, действуя в уме с образами, представляет реальность и решает поставленную проблему.

Изложение основного материала статьи. Существует три вида мышления: словесно-логическое; образно-логическое; наглядно-действенное. У ребенка, преобладающим являются последние два. А если рассматривать первый вид мышления, то он в дошкольном возрасте находится только на стадии развития. Ребенок, усваивая знания об общих и значительных свойствах предметов, закрепляющихся в словах, приобретает умение решать умственные задачи не используя образы.

Дошкольники, по мере расширения своего опыта в окружающем мире, начинают формировать совершенно новое его понимание. Способность использовать символы и репрезентативные мысли для обозначения людей, объектов и событий становится все более сложной. В это время дошкольники также начинают использовать логику, чтобы думать о том, почему и как что-то происходит в окружающем их мире.

В дошкольном возрасте познавательные способности ребенка претерпевают серьезные изменения. Степень развития познавательных процессов и познавательной деятельности, а также особенности развития интересов дошкольников являются принципиально важным для усвоения учебного материала. Следовательно, в дошкольном возрасте у ребенка необходимо развивать интерес к учебной деятельности, так как именно это является залогом успешного обучения ребенка в школе, а развитие когнитивных навыков необходимо для обучения на протяжении всей жизни.

Выготский Л. С. трактует определение «интерес» следующим образом: «Интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности» [2].

Существует 6 видов интереса: процессуально-содержательный; учебно-познавательный; результативный; широкий; планируемый; преобразующий [8].

Задания, вопросы, проблемные ситуации, трудности, требующие активной поисково-исследовательской деятельности, являются главным средством формирования и поддержания устойчивого интереса дошкольников к учению. Однако, необходимо учитывать и то, что трудность материала приводит к повышению интереса тогда, когда она сильна и преодолима.

В тоже время, можно повышать интерес к учению и формировать готовность к школьному обучению благодаря особым, специально созданным, условиям. На наш взгляд, одним из таких условий является организация психолого-педагогической поддержки процесса формирования, активизации и развития познавательного интереса к учению.

Психолого-педагогическая поддержка раскрывает реальные, потенциальные возможности и ресурсы ребенка дошкольного возраста, помогая самостоятельно действовать в возникновении проблем. Она может оказываться, если ребенок справляется с поиском решения проблемы или полученным заданием, однако не уверен в своих силах или в правильности решения. Кроме того, дошкольник сам может обратиться за помощью и тем самым «запросить» психолого-педагогическую поддержку. Определяющим понятием психолого-педагогической поддержки в данном случае можно считать «чувство плеча» в воспитательно-образовательном пространстве, когда ребенок уверен в том, что при необходимости ему всегда придут на помощь.

Осуществляя развитие познавательного интереса дошкольников, воспитатель оказывает психолого-педагогическую поддержку совместно с педагогом-психологом. В отечественной педагогике разработаны три вида развития познавательного интереса дошкольников, которые включают в широкую группу стимулов: содержание учебного материала, организацию учебного действия, взаимодействие детей друг с другом и со взрослыми.

Воспитателю необходимо знать потребности своих воспитанников, так как сама информация, вне потребностей, должного воздействия на развитие ребенка не оказывает. Информация, созвучная с его потребностями подвергается умственной переработке, и ребенок получает импульс к деятельности, то есть формируется мотив.

Анализируя психологические исследования (Л.А. Венгер, В.В. Холмовская, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец и др.), можно заключить, что мотивы, подкрепленные эмоциями, связаны с любой деятельностью и проявляются в ней.

Игровая деятельность чрезвычайно важна для когнитивного развития дошкольника, то есть для его способности думать, понимать, общаться, запоминать, представлять и понимать, что может произойти дальше. Получая и закрепляя какие-либо знания в процессе игры, в дальнейшем ребенок может применять их в самостоятельной жизнедеятельности.

В учебной деятельности познавательный процесс осуществляется уже более интенсивно. В неё включены размышления и знания, открытие новейших идей и решение усложняющихся задач, а также получение результата учения. Совместная задача воспитателя ДОО и учителя начальных классов – сделать плавным, адекватным переход детей от игровой деятельности к учебной. Данный переход обеспечивается преемственностью содержаний этих двух видов деятельности.

У некоторых детей переход от одной деятельности к другой, из одной социальной ситуации в другую может вызывать разочарование или спровоцировать тревогу, а также привести к сложным личностным проявлениям, такому как истерики, замкнутость или деструктивное поведение.

Эмоции играют важную роль в познании, с одной стороны они могут играть роль "рычага", с другой, наоборот, роль "тормоза" в учении. Осуществляя психолого-педагогическую поддержку важно помнить об этом факте, побуждать детей говорить о том, что их дестабилизирует в процессе обучения, и выбрать необходимые ресурсы и технологии для помощи.

Стратегии и приемы успокоения, используемые во время перехода к учению, необходимы для того, чтобы помочь предотвратить негативное поведение детей путем поощрения саморегуляции. У дошкольников еще не выработан навык самостоятельно справляться с фрустрацией и разочарованием. Они все еще учатся контролировать свои эмоции и управлять своим поведением.

Дети, демонстрирующие положительное социально-эмоциональное развитие, скорее всего, будут успешными в школе. Эти дети будут демонстрировать социально и культурно приемлемые отклики на ситуации и смогут управлять своими эмоциональными реакциями на стрессовые события.

В дошкольном периоде детства – важном этапе с противоречивыми эмоциями, необходимо уделять большее время эмоциональному развитию детей, помогать в развитии социально-эмоциональных навыков. Необходимо развивать эмоциональную устойчивость, которая будет способствовать поддержанию интереса, развитию положительного отношения к учению, способности к конструктивному межличностному обмену на каждом этапе процесса обучения.

Один из эффективных инструментов эмоционального развития дошкольников является художественное творчество, благодаря которому ребенок становится более самостоятельным, усидчивым, трудолюбивым, может раскрыть свой собственный потенциал и развить собственное «Я» [3].

Не стоит забывать, что на эмоциональное состояние и поведение ребенка дошкольного возраста влияет позитивная обстановка в семье. Родителям старших дошкольников в процессе развития мотивации к учению немаловажно выстраивать доброжелательные внутрисемейные взаимоотношения и обеспечивать ребенку ситуацию успеха, уходя от контролируемой мотивации, которая побуждает участие ребенка в деятельности с целью получения вознаграждения или избегания наказания.

В исследованиях, которые проводила Л.И. Божович замечено, что детей старшего дошкольного возраста, обучение привлекает как серьезная, сознательная деятельность, приводящая к социально значимому результату, то есть желание учиться – мотив деятельности, а поступление в школу – условие его реализации [5].

Более подробно изучая мотивы младших школьников и сравнивая их с мотивами детей подготовительной группы детского сада, Л.И. Божович пришла к выводу, что отличительной чертой детей дошкольного возраста считается высокая мотивирующая сила игровых мотивов, но в тоже время, социальные мотивы являются не менее важными в системе мотивов, которые побуждают деятельность детей всех возрастов (дошкольников, младших школьников) [5].

Мотивация относится к естественной склонности человека проявлять любопытство и интерес, искать проблемы и развивать навыки и знания без внешних стимулов. В этом случае человека побуждает внутреннее стремление к самосовершенствованию, а также к повышению компетентности и навыков. Это чрезвычайно важно учитывать в процессе подготовки дошкольников к школе.

В рамках прохождения профильной производственной практики, под руководством педагогов, студентами Ставропольского государственного педагогического института и Ставропольского техникума экономики, права и управления по направлению "Дошкольное образование" в нескольких дошкольных образовательных организациях Ставропольского края с детьми старшего дошкольного возраста была проведена диагностическая беседа, в ходе которой изучалась мотивационная готовность детей к обучению в школе.

Обобщив результаты диагностической беседы, были даны характеристики каждому выявленному уровню данной готовности:

1 уровень мотивационной готовности может быть назван очень хорошим. Дети, имеющие этот уровень, характеризуются тем, что осознают важность и общественную значимость учебы в школе, стремятся к учению, достаточно полно и правильно представляют свои будущие обязанности и серьезно относятся к ним, готовятся к поступлению в школу (старательно учатся читать, писать, считать и пр.), имеют установку на положительное взаимоотношение с одноклассниками и учителями, на дисциплинированное поведение и успехи в учебе.

2 уровень сформированности мотивационной готовности к школе характеризуется тем, что дети с данным уровнем стремятся пойти в школу, хотя учиться, но не могут объяснить, почему они этого хотят, то есть мотивы учения осознаются недостаточно точно, хотя некоторые дети, при ответах на наводящие или дополнительные вопросы, а также услышав ответы других детей, говорят, например, о том, что хотят в школе научиться чему-нибудь нужному (читать, считать и т.д.). Такие дети могут иметь правильное представление о том, как нужно вести себя в школе, что делать для получения хорошей отметки, как готовиться к поступлению в школу, но не особенно стремятся к каким-то конкретным действиям по осуществлению этих представлений. Как и дети с 1 уровнем сформированности мотивационной готовности к школе, эти дети хотят учиться в школе хорошо и вести себя правильно, 2 уровень может быть назван хорошим.

3 уровень сформированности мотивационной готовности к обучению в школе – удовлетворительный. Дети не очень хотят учиться в школе. Во многом это связано с неумением читать, писать и прочим, то есть некоторые представления о школьном обучении у них есть, дети чувствуют себя недостаточно готовыми к этому, многие хотят остаться в детском саду, а некоторым все равно, где учиться. Стремление не нарушать дисциплину и хорошо учиться сформировано не в такой степени, как у детей с 1 и 2 уровнями готовности. К будущим одноклассникам и учителям, в основном, настроены благожелательно.

Дети, имеющие *4 уровень сформированности мотивационной готовности к обучению в школе*, в целом не против обучения в школе, но пошли бы туда "просто так", "потому, что нужно", "так сказали родители". В случае предоставления выбора, предпочитают остаться в детском саду. Общая направленность на достижение успеха в учебной деятельности в некоторой степени сформирована, однако представления о школьной жизни отрывочны, неполны. Этот уровень оценивается как неудовлетворительный.

5 уровень сформированности мотивационной готовности к обучению в школе крайне неудовлетворительный. Нежелание идти в школу выражено в значительной степени. Дети не настроены на взаимодействие и положительное общение с детьми и взрослыми. Они не собираются достигать хороших результатов в учебе ("Будут учиться на тройки" или "Будут учиться как получится"). Представления о школьной жизни и деятельности очень ограничены. Учебная мотивация не сформирована.

Из полученных данных стало очевидно, что у большего числа старших дошкольников удовлетворительный и неудовлетворительный уровни мотивационной готовности к обучению в школе. Следовательно эти дети нуждаются в проведении с ними целенаправленной дополнительной психолого-педагогической работы по формированию мотивации к учению, которая должна подкрепляться положительными эмоциями, проходить в игровой и /или тренинговой форме, с применением разнообразных интерактивных технологий.

С учетом всего вышеизложенного, студентами под руководством преподавателей была разработана программа психолого-педагогической поддержки формирования мотивации к учению детей старшего дошкольного возраста. Программа разработана в соответствии с ФГОС ДО, в ракурсе психофизиологических и личностных особенностей старших дошкольников и предполагает совместную работу педагогов, детей и родителей. Работа по реализации программы осуществлялась по нескольким направлениям, через организацию различных видов деятельности (игровая, познавательная,

учебная, творческая), развитие коммуникативных способностей и общения, использование в работе художественной литературы и произведений искусства, создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы и ситуации успеха для каждого ребенка. Программа базируется на гуманистическом, индивидуально-личностном, проблемном, средовом и системно-деятельностном подходах. Принципы работы по программе: поддержки детской инициативы, сознательности и активности, наглядности, доступности и индивидуализации, систематичности, постепенного повышения сложности (динамичности). Все занятия в рамках программы предполагают игровую форму с компонентами творческой, проектной и исследовательской деятельности, что вызывает у детей интерес и эмоциональный отклик.

После осуществления деятельности по внедрению в образовательный процесс ДОО разработанной программы, обнаружена положительная динамика изменения уровня сформированности мотивации к учению детей старшего дошкольного возраста, включенных в работу по программе, получен позитивный отзыв родителей старших дошкольников, оказано содействие других педагогов.

Выводы. Подытоживая сказанное необходимо отметить, что осуществление психолого-педагогической поддержки формирования мотивации к учению детей старшего дошкольного возраста очень актуальная, важная и кропотливая работа, которая заключается в развитии социально-эмоциональной компетентности будущих школьников с точки зрения готовности к школе, активизации потребности в познавательной деятельности, а также предотвращении их проблемного поведения и неуспехах в обучении.

Литература:

1. Виноградова, М.А. Психолого-педагогические условия формирования мотивов к обучению в школе у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М.А. Виноградова, В.С. Пенюгалова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 1 (291). – С. 125-130. – URL: <https://moluch.ru/archive/291/65709/>.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Дрофа, П.Т. К вопросу влияния детского художественного творчества на эмоциональное развитие дошкольников / П.Т. Дрофа, Е.И. Толочневая // Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст: Сборник материалов III Международной Интернет-конференции, Ставрополь, 01-30 июня 2021 года. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2021. – С. 112-117. – EDN EKVHUA.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
5. Изучение мотивации поведения детей и подростков / [Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной] Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. – М., «Педагогика», 1972. – 352 с.
6. Кириллова, В.И. Психолого-педагогические условия развития навыков учебной деятельности у младших школьников / В.И. Кириллова, М.И. Кириллова // Психологическое здоровье личности: теория и практика: Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической интернет-конференции, Ставрополь, 24-25 октября 2017 года / Отв. ред. И.В. Белашева. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2017. – С. 238-241.
7. Кузьмина Н.Г. Проблемный подход в образовании ребенка-дошкольника // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19 дек. 2017 г.) – Чебоксары: ИД «Среда», 2017. – С. 67-69. – ISBN 978-5-9500853-7-6.
8. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психологическая наука – школе). – ISBN 5-09-001744-1.
9. Сергеева, Л.В. Мотивационная готовность к школе как основа успешного формирования универсальных учебных действий / Л.В. Сергеева // Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-gotovnost-k-shkole-kak-osnova-uspeshnogo-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy>.
10. Солодянкина, Е.Г. Влияние детско-родительских отношений на мотивацию учения первоклассников / Е.Г. Солодянкина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 30. – С. 26-30. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/55325.htm>.
11. Шипнягова, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение мотивационной готовности старших дошкольников к обучению в школе в условиях детского сада / О.В. Шипнягова, Е.О. Хмелевская // Педагогическое призвание 2022: сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 24 февраля 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 286-294.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Кислова Оксана Николаевна

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

студентка Гусева Елена Алексеевна

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

ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются и обсуждаются проблемы современного музыкального образования, в частности способы сохранения и передачи народных традиций и обычаев подрастающему поколению и молодежи. В ней отражены результаты фольклорно-этнографической экспедиции с участием студентов кафедры продюсерства и музыкального образования НГПУ им. К. Минина. Ими были записаны и расшифрованы различные жанры детского и юношеского музыкального фольклора северной части области: детские игры, обряды гадания на Святки, потешки, игровые припевы, колыбельные. Выявлена частичная сохранность жанров. Отмечено постепенное исчезновение их из быта.

Ключевые слова: фольклорная экспедиция, потешки, гадания, детские игры, жанры фольклора.

Annotation. The article examines and discusses the problems of modern music education, in particular, ways of preserving and transmitting folk traditions and customs to the younger generation and youth. 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 various genres of children's and youth musical folklore of the northern part of the region: children's games, divination rituals for Christmas, nursery rhymes, game choruses, lullabies. Partial preservation of genres is revealed. Their gradual disappearance from everyday life is noted.

Key words: folklore expedition, nursery rhymes, fortune telling, children's games, folklore genres.

Введение. Важным фактором современного музыкального образования является воспитание обучающихся на основе народных традиций и обычаев. С раннего детства фольклорные традиции служат источником познания окружающего мира. 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. Зафиксировать от носителей фольклорные жанры и передать подрастающему поколению – одна из задач, стоящих перед педагогами и этноисполнителями.

В 2020 г. авторами статьи была осуществлена фольклорно-этнографическая экспедиция совместно со студентами кафедры продюсерства и музыкального образования НГПУ им. К. Минина в северную часть Нижегородской области, где были зафиксированы от носителя локальной традиции некоторые жанры детского и юношеского музыкального фольклора. В процессе записи состоялась своего рода творческая лаборатория по перениманию и усвоению традиционного пения этой локальной зоны. Исполнительница охотно демонстрировала свои вокальные способности, применяла в общении метод вокального обучения «с голоса». 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»). Студенты 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 по этнографии и народному творчеству в Мининском университете. Некоторые песенки вошли в репертуар учебного ансамбля, а манера звукоизвлечения стала близкой и очень понятной.

Изложение основного материала статьи. Деревня Рогуново, берег Спасского озера. Жители деревни занимались сельским хозяйством, и являлись рабочими колхозов. Имелся Неклюдовский сельсовет. В послевоенное время (1953 г.) д. Рогуново, вместе с близлежащими деревнями: Толоконцево, Тайново, Медведково, с. Неклюдово объединились и был создан посёлок городского типа Неклюдово, который уже в 2000 годах был включен в состав города Бор отдельным посёлком. В результате экспедиции студентами были записаны несколько песен в поселке городского типа Неклюдово Борского района Нижегородской области от Крайновой (Мазуровой) Людмилы Викторовны 1938 года рождения. Родилась она 13 января 1938 года. Всё своё детство она провела в Рогуново, после свадьбы переехала в п. Галицы Владимирской области, позже в г. Дзержинск. Но всё-таки самым родным местом был родительский дом, в который прабабушка вернулась со своей семьёй и живёт там по сей день. С малых лет Е. Гусева слышала от неё и бабушки различные колыбельные, пестушки, приговорки. Когда долго не могла уснуть ей пели колыбельные. Нотация Гусевой Елены.

В колыбельных «Люли-люленьки» и «Баю, баюшки» монодийная фактура, сольный способ исполнения. Текст начинается традиционных формул баюкания, встречавшихся и ранее. В «Люли-люленьки» окончание оригинальное: «детку усыплять», «детиночку качать». Мелодия развивается в пределах кварты. Ритмика пунктирная. Образы в колыбельных распространенные, свойственные детскому фольклору – гуленьки, галки, волчок – наделены поведением человека. Пример:

лю - ли, лю - ли, лю - лень - ки, при - ле - те - ли гу - лень - ки. ста - ли лю - лень -
ба - ю, ба - ю, ба - инь - ки, при - ле - те - ли га - лень - ки. ста - ли гал - ки

6
ку ка - чать, ста - ли дет - ку у - сы - плять.
на - пе - вать, и де - ти - но - чку ка - чать.

«Баю, баюшки» широко известная колыбельная. Записана в объеме м.б. в мелодии терцовые и квартовые ходы. Простой ритм. Пример:

Ба - ю, ба - юш - ки, ба - ю не ло - жи - ся на кра - ю.
И у - та - щит во ле - сок, под ра - ки - то - вый кус - ток.

3
При - дёт се - рень - кий вол - чок, - и у - ку - сит за бо - чок.
Там со - ло - вуш - ки по - ют. те - бе спа - ть не да - дут.

Когда на ребенка нападала зевота ему пелась припевочка-приговорочка. Заговор на зевоту (похожим текстом-заговором отваживают икоту). Аналогов этой мелодии нет, звуковой объем не самый большой, заполненный гексахорд, в конце заговора использован прием из потешек – интонирование на одном звуке. Мелодия речитативного типа. Монодийная фактура, сольный способ исполнения. Пример:

Зе - во - та, зе - во - та, сой - ди на Фе - до - та. СФе -
до - та на Я - ко - ва, С Я - ко - ва на вся - ко - го.

Известная повсеместно игра «Ладушки» сопровождалась потешкой и была направлена на развитие координации движений рук. Так же как и в игре «Сорока» фактура может быть монодийной или унисонной, следовательно и способ исполнения сольный или ансамблевый. Данная игра широко применяется в системе дошкольного воспитания у детей от 1 до 3-х лет. В этом возрасте малыши начинают говорить и соответственно повторять слова игрового припева за воспитателем, либо дома за родителями или нянями. Мелодия основана на традиционном трихорде в кварте. Ритмоформулы типовые. Пример:

ла - душ - ки, ла - душ - ки. где бы - ли? У ба - буш - ки.
Что е - ли? ка - шку. Что пи - ли? бра - жку.

- Ладушки,ладушки, где были?
- У бабушки.
- Что ели?
- Кашку.
- Что пили?
- Бражку.
- Что на закуску?
- Репку да капустку.
- Что на заединку?
- Сладку конфетинку.

Также в этой местности были записаны уличные игры. Игра «Лиска-лиса» начинается с любой считалочки, определяется Лиса, остальные выполняют роль кур. Пример:

Лис - ка ли - са, дивь - я кра - са, дол - гий нос, ры - жий хвост.

Пропев многократно повторяющуюся терцовую попевку дразнилки, «куры» бросаются врассыпную, а «лиса-лиса» бежит ловить: кого поймает, тот становится водящим. Напев напоминает южные щедровки. Фактура унисонная, способ исполнения ансамблевый.

Прятки: выбирается водящий, который будет искать остальных. Ребята поют считалку. Пример:

Бе - жит зай - ка по до - ро - ге, Да ус - та - ли силь - но но - ги.

5
За - хо - те - лось зай - ке спать, Вы - хо - ди, те - бе ис - ка - ть.

После пропеты мелодии дети прячутся, а водящий начинает счет. Далее водящий ищет всех спрятавшихся, пока не найдет последнего. Тот, кого находят первым, становится следующим водящим.

Мелодия данной игровой песенки очень своеобразна. Она строится на двух квартовых попевах, повторенных многократно. Завершает единственную строфу опевающий оборот с постепенным сужением интонации – от кварты к терции, а далее к секунде. Ритм простой с чередованием восьмых и четвертей, ритмоформула окончания типовая. Фактура и способ исполнения, как и в игре «Лиска-лиса».

1) Гадание на суженого по деревянному гребню.

Действо гадания происходило во время святок. Для данного вида гадания нужен был лишь гребень, которым пользовалась только гадающая. Как проводился ритуал:

Перед сном, гадающая распускала волосы и пару раз расчёсывалась деревянным гребнем. Гребень клался под подушку с приговором «Суженый ты мой, ряженный, ты во сне ко мне приди, и голову мою причеши». После произнесённых слов разговаривать не стоило. Гадающая ложилась спать. Во сне не обязательно суженый должен именно расчёсывать волосы, важно запомнить образ увиденного.

2) Гадание на имя жениха.

В крещенскую ночь девушки выходили на улицу и спрашивали имя у первого встречного мужчины. По поверью, имя первого встречного является именем суженного.

Также, по словам Елены Гусевой, когда они с бабушкой занимались домашней работой, она напевала рабочие частушки. Пример:

частушка про тракториста

ох! Ох! не дай Бог, трак - то - рис - том ста - тья!

3
Два ча - са гу - лять хо - дить, ча - ты - ре от - мы - ва - тья!

5
Не гор - дись, мо - я под - руж - ка, что твой ми - лый гар - мо - нист!

7
Мой вкол - хо - зе са - мый пер - вы, са - мый луч - ший гар - мо - нист.

Частушка про лейтенанта

По - лю - би - ла лей - те - нан - та, о - ка - зал - ся ря - до - вой!

3
Об - мо - та - лы - ся об - мог - кой, я за - пу - та - лась но - гой!

Выводы. С начала 2000-х гг. появляется большое количество творческих проектов, призванных сохранять и транслировать нематериальное культурное наследие нашей необъятной многонациональной страны. Большую работу в этом направлении проводит Государственный Дом народного творчества им. Поленова. Специалистами организованы фольклорные фестивали («Перепляс», «Детская фольклориада», «мир Сибири»), творческие лаборатории («Дети и традиционная народная культура»), курсы повышения квалификации для руководителей детских народно-певческих коллективов с привлечением специалистов, ученых, практиков из области фольклора. Педагогами создаются программы в начальном профессиональном образовании «Музыкальный фольклор», «Народный хор» и др.). 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 системах образования и культурно-досуговой деятельности. Детский фольклор является основой репертуара детских и молодежных народно-певческих коллективов.

Литература:

1. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие / В.П. Анисимов. – Москва, 2016. – С. 36-52.
2. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-5. – EDN GMQNMV.
3. Воронина, Н.И. Идентичность и толерантность в многоукладности российской культуры / Н.И. Воронина // Толерантность в культуре и процесс глобализации. – М., 2010. – С. 388-446.
4. Воронина, Н.И. Лики провинциальной культуры / Н.И. Воронина. – 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 / Г.В. Иванченко. – М.: «Смысл», 2016. – С. 50.
7. Кислова, О.Н. Музыкальный фольклор – основа репертуара при обучении детей народному пению: учебно-методическое пособие для средних специальных учебных заведений культуры и искусства / О.Н. Кислова. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 48 с. – ISBN 978-5-4475-9887-7. – EDN VVRRTA.
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 / Б.Х. Мадримов // 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. Повшедная, 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 / Е.В. Назайкинский. – М., 1972.
13. Хлап, А.А. Техногенный идеал в цифровой культуре: построение модели исследования / А.А. Хлап // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-14. – EDN TRUJLO.

УДК 378

преподаватель Кислова Оксана Николаевна

Кафедра продюсерства и музыкального образования

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

преподаватель Угренинова Мария Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ НА ПРИМЕРЕ СОЧИНЕНИЙ НИЖЕГОРОДСКОГО КОМПОЗИТОРА Т.Л. ТАТАРИНОВОЙ

Аннотация. В статье рассматриваются и обсуждаются проблемы современного музыкального образования. В ней отражены произведения нижегородского композитора, собирателя-фольклориста, искусствоведа Т.Л. Татариновой в педагогическом аспекте. Детский фольклор преломляется в вокальной и хоровой музыке в сочинениях композитора. Для включения в репертуар юных вокалистов, детских ансамблей и молодежных хоров Татаринова подвергает обработке колыбельные, заклички, хороводные игровые песни, небылицы, дразнилки. Сочиняет детские песенки, используя текстовые, мелодические, ритмические фольклорные формулы. В педагогической практике со студентами НГПУ им. Минина используются произведения композитора при работе с детскими вокальными и хоровыми коллективами, а также входят в практические занятия по народному творчеству.

Ключевые слова: трансляция фольклора, детский фольклор, учебный коллектив, способы исполнения, этнопедагогика.

Annotation. The article discusses and discusses the problems of modern music education. It reflects the works of the Nizhny Novgorod composer, collector-folklorist, art historian T.L. Tatarinova in the pedagogical aspect. Children's folklore is refracted in vocal and choral music in the composer's compositions. For inclusion in the repertoire of young vocalists, children's ensembles and youth choirs, Tatarinova processes lullabies, nicknames, round-dance game songs, tall tales, teasers. Composes children's songs using textual, melodic, rhythmic folklore formulas. In pedagogical practice with students of NGPU named after Minin's works are used by the composer when working with children's vocal and choral groups, and are also included in practical classes on folk art.

Key words: folklore broadcast, children's folklore, educational team, methods of performance, ethnopädagogik.

Введение. Одним из важных направлений современного музыкального образования является воспитание обучающихся на основе народных традиций и обычаев. По мнению многих известных современных педагогов (Т.Ю. Камаевой, Г.Б. Соколовой, Т.Ю. Медведевой и др.) 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. Чтобы сохранить и передать богатства нематериального культурного наследия педагоги используют много различных средств, приемов и методов. Один из таких приемов – это включение детского фольклора и вообще музыкального фольклора в композиторскую практику. Подобная деятельность осуществляется с XIX в. Великие русские композиторы использовали фольклорные образцы в своих сочинениях. А.Е. Варламов и А.Л. Гурилев в романсовой лирике, Н.А. Римский-Корсаков, М.П. Мусоргский, П.И. Чайковский и др. в оперном творчестве. В педагогической практике обрабатывали детский фольклор А.К. Лядов, А.Т. Гречанинов, В.С. Калинников, П.Г. Чесноков и др. Композиторы сочиняли целые вокальные и фортепианные циклы, основываясь на приемах из детского фольклора.

В современной композиторской практике тоже существуют подобные произведения. Для того, чтобы некоторые жанры не ушли из обихода вместе с носителями детские песни подвергаются обработке и аранжировке, а затем вводятся педагогами в исполнительский репертуар вокалиста или хорового коллектива. Составителями компилируются произведения различных композиторов в детских сборниках и песенниках.

В сборнике детских песен [14] присутствуют песенки доцента Нижегородской консерватории им. М.И. Глинки Т.Л. Татариновой. Детские песни композитор сочиняет на собственные стихи и в них также просматриваются фольклорные приемы. В частности, в песенке «Чик-чирик» жанровая фольклорная основа – детские песенки о животных и птицах. В интонационности обнаруживаются трихордовые и квинтовые обороты, повтор одного звука, возгласы декламационного характера и глиссандирование, свойственные детскому фольклору. Примеры:

6
чик-чир-рик, чик-чир-рик, чир-рик, чир-рик! Дай-те

29 *выкрикивая*
Раз-ле-тай-ся! - Ко-шка!

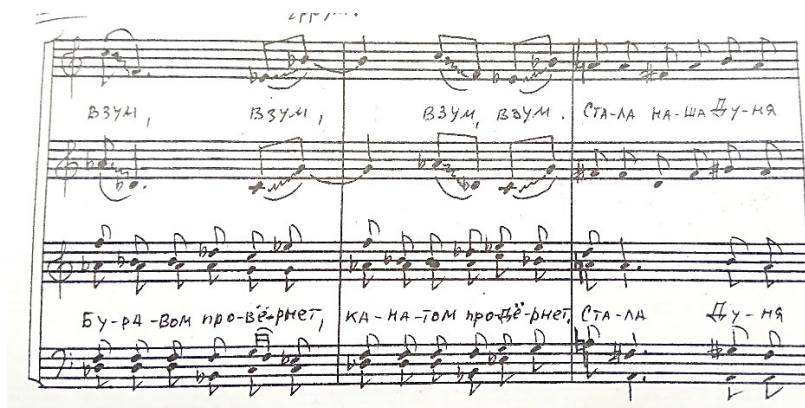
32
Фр - - pp!

ff *p* *pp*

В песенке «Лада-Весна» (2000, 2009) текст составлен по следам народных веснянок, выстроен в диалогической форме. Предполагалось, что будет происходить общение между группами детей хора, между хором и педагогом-хормейстером или солистом, как это встречается в подлинных детских песнях, в том числе и веснянках. В тексте просматривается масленичная тематика, упоминание сыра, масла, творога, блинов, в тоже время – аграрная весенняя тематика с упоминанием льна.

В интонации первой партии встречается сцепление трихордовых попевок на основе традиционных детских ритмоформул (чередовании восьмых и четвертей), в ответах Весны – терцовые попевки, пентакорды (сочетание секунд, терций, наличие ладотональности), присутствие VI низкой ступени, придающей красочность. Весна – мифологический персонаж. Фантастика в ее ответах подчеркивается терцовым рядом трезвучий Es, H, C. Общение по ролям придает песне черты обрядового театра. Пример:

Детские потешки нашли отражение в хоровом цикле «Потешки и небылицы на народные тексты для смешанного хора» (2006), написанный композитором на подлинные тексты. В частях «Рыжий и красный» (дразнилки) и «Старая песня (Дуня)» (в основе небылица и хороводная песня) отражаются необычные ладовые средства и приемы, которые встречаются в детском и юношеском фольклоре. В «Рыжем и красном» в партии сопрано возникает интонационный оборот в пределах тритона, в начальных тактах старой песни и практически везде также применяется народный тритоновый лад, характерный для юношеских юго-западных танков и карагодов. Применяются приемы звукоизобразительности (подражание жужжанию веретена в тексте) и глоссандирование. В фактуре тесное сопряжение голосов, бурдонование, кластерность, речитативность (декламационная манера). Пример:



Нотация данного произведения публикуется впервые, заимствована из рукописей Т.Л. Татариновой.

Будучи фольклористом и знакомясь с фольклором в семье, Т.Л. Татаринова органично создает авторские композиции с элементами фольклора. Сюита для трубы и фортепиано создана на фольклорных темах, в том числе и мелодии северной небыллицы. Это сочинение прозвучало в разных странах мира, было издано в Швейцарии в 2015 году, что подчеркивает удачу в творчестве композитора, востребованность фольклорного звучания в современных условиях. Детские жанры – колыбельная, потешка – преломляются как в произведениях для взрослых исполнителей, так и в музыке для детского творчества. Применяются текстовые формулы – баюканья, юмористические обороты из потешек, интонационные и ритмические формулы, близкие к попевочному фонду детских фольклорных песен. В музыке композитора в большей степени проявляется камерность.

Выводы. Из проанализированных произведений видно, что Татаринова создает вокальные миниатюры для детей и юношества по традиции, заложенной еще в XIX веке, опираясь на традицию композиторов новой фольклорной волны. Тексты чаще всего берутся подлинные или составляются на основе принципов фольклорных прототипов. В мелодике присутствуют интонационные обороты, близкие к попевочному фонду детских песен.

Многие произведения, которые подверглись обработки были записаны Татариновой в ходе фольклорно-этнографических экспедиций преимущественно на территории Нижегородской области. Произведения композитора в учебном процессе кафедры продюсерства и музыкального образования НГПУ им. Минина входят в практическую деятельность при работе с детскими и молодежными вокальными коллективами.

Можно сказать, что бытование детского фольклора в быту снижается, заметно «устаревание» носителей (песни сообщают не дети, а пожилые певички), нарушена естественная цепь передачи традиции. Детский фольклор переносится в условия педагогики на концертные подмостки, передается не столько в условиях семейного общения, сколько в творческом и учебном процессах. Сохраняется, благодаря педагогам, претворяясь в творчестве композиторов.

Литература:

1. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие / В.П. Анисимов. – Москва, 2016. – С. 36-52
2. Баренбойм, Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л.А. Баренбойм. – Ленинград: «Музыка», 1969.
3. Воронина, Н.И. Идентичность и толерантность в многоукладности российской культуры / Н.И. Воронина // Толерантность в культуре и процесс глобализации. – М., 2010. – С. 388-446.
4. Воронина, Н.И. Лики провинциальной культуры / Н.И. Воронина. – 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 / Г.В. Иванченко. – М.: «Смысл», 2016. – С. 50.
7. Кислова, О.Н. Музыкальный фольклор – основа репертуара при обучении детей народному пению: учебно-методическое пособие для средних специальных учебных заведений культуры и искусства / О.Н. Кислова. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 48 с. – ISBN 978-5-4475-9887-7. – EDN VVRRTA.
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 / Б.Х. Мадримов // 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 / Е.В. Назайкинский. – 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. Пусть летают бегемоты! Детские песни и хоры Нижегородских композиторов / Под ред. Б.С. Гецелева. – Нижний Новгород, 2009. – 100 с.
15. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избр. труды: в 2т. – М., 1985. – 192 с.
16. Хлап, А.А. Техногенный идеал в цифровой культуре: построение модели исследования / А.А. Хлап // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-14. – EDN TRUJLO.

УДК 371

старший преподаватель Колесникова Татьяна Алексеевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат педагогических наук, доцент Колокольниковка Зульфия Ульфатовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРЕДМЕТЕ МАТЕМАТИКА

Аннотация. Художественно-эстетическое воспитание подрастающего поколения осуществляется под влиянием действительности (природы, быта, труда и общественной жизни) и искусства (музыки, литературы, театра, произведений художественно-прикладного творчества). На сегодняшний день отмечается недостаточный уровень интереса к эстетической культуре, снижается уровень развития любознательности к изучению геометрического материала. Наблюдается недостаток в методическом оснащении организации учебного процесса по художественно-эстетическому воспитанию младших школьников при изучении геометрического материала. При этом необходимо учитывать, что проблема художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения относится к числу актуальных проблем, так как закреплено на уровне Федерального образовательного стандарта начального общего образования. Авторами говорится о необходимости включения геометрического материала, направленного на художественно-эстетическое воспитание на уроках математики в начальной школе. Данная необходимость связана с возрастными изменениями младшего школьного возраста. В статье представлено исследование, основной задачей которого являлось изучение геометрического материала направленного на художественно-эстетическое воспитание младших школьников на уроках математики и его реализации. Изучение педагогического опыта по проблеме исследования помогло в разработке представленных в статье заданий и методических рекомендаций для педагогов начальной школы.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, художественно-эстетическое воспитание, геометрический материал, младший школьный возраст, учебная деятельность, математика, педагогический опыт.

Annotation. The artistic and aesthetic education of the younger generation is carried out under the influence of reality (nature, everyday life, work and social life) and art (music, literature, theater, works of art and crafts). To date, there is an insufficient level of interest in aesthetic culture, the level of development of curiosity in the study of geometric material is decreasing. There is a lack of methodological equipment for organizing the educational process for the artistic and aesthetic education of younger students in the study of geometric material. At the same time, it should be taken into account that the problem of artistic and aesthetic education of the younger generation is one of the urgent problems, since it is enshrined at the level of the Federal Educational Standard of Primary General Education. The authors talk about the need to include geometric material aimed at artistic and aesthetic education in mathematics lessons in elementary school. This need is associated with age-related changes in primary school age. The article presents a study, the main task of which was to study the geometric material aimed at the artistic and aesthetic education of younger students in mathematics lessons and its implementation. The study of pedagogical experience on the research problem helped in the development of the tasks presented in the article and methodological recommendations for elementary school teachers.

Key words: federal state educational standard of primary general education, artistic and aesthetic education, geometric material, primary school age, educational activities, mathematics, pedagogical experience.

Введение. Главным фактором целенаправленного воздействия на личность в современном обществе является искусство. Одним из направлений такого воздействия является художественно-эстетическое воспитание. Основываясь на статье 13 «Основ законодательства Российской Федерации о культуре» от 01.04.2020 года каждый ребенок и взрослый имеет право на художественно-эстетическое воспитание [8].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) художественно-эстетическое воспитание предполагает: «развитие умения воспринимать и понимать произведения искусства, мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; активизация сопереживания персонажам художественных произведений; исполнение самостоятельной творческой деятельности детей» [11].

Изложение основного материала статьи. Художественно-эстетическое воспитание на сегодняшний день является одним из актуальных компонентов в воспитании подрастающего поколения. Оно закладывает основу для знакомства детей с миром красоты и искусства, показывает прекрасное в окружающем мире. Предоставляет учащимся возможность выражать своё отношение к произведениям искусства, тем самым формируя идеал эстетического вкуса и восприятия. Оно требует развития способности различать форму, цвет, оценку композиции, тональность, и др.

Значительный вклад в изучении вопросов художественно-эстетического воспитания младших школьников при изучении геометрического материала внесли: О.В. Черник [12], Е.О. Гусев [1], Б. Мандельброт [6], Е.В. Ликсина [5], О.А. Кобаля [2], В.С. Леднев [4], А.А. Столяр [9].

Особый интерес к обучению через инициативу, активность и творчество требует на современном этапе курс изучения математики. Такое изучение данного предмета возможно при полном раскрытии художественно-эстетического потенциала геометрии, который включает развитие эстетического вкуса и чувств посредством логического мышления и пространственного воображения, формирование стремления к прекрасному при помощи геометрического материала, развитие творческих способностей.

Основной гипотезой нашего исследования стало следующее предположение: если подобрать и использовать на уроках математики геометрический материал художественно-эстетической направленности, то художественно-эстетическое воспитание младших школьников будет результативным. Следуя выдвинутой гипотезе, нами был разработан план мероприятий, направленный на ее подтверждение или опровержение.

Исследование проводилось в несколько этапов:

- 1) сбор материала по теме исследования, изучение педагогического опыта (сентябрь – декабрь 2022);
- 2) проведение исследования в образовательной организации. Анализ результатов исследования, разработка заданий по теме исследования для формирующего исследования (январь – апрель 2022);
- 3) разработка методических рекомендаций для педагогов (май 2022).

Для сбора информации по теме исследования мы проанализировали учебно-методические комплексы (УМК) для начальной школы традиционной системы обучения («Школа России», «Школа 2100») и развивающей системы обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и пришли к следующим выводам:

– в каждом из представленных выше УМК для изучения представлен геометрический материал, помогает развивать у младших школьников пространственное воображение, мышление, осуществлять логические операции, простейшие умозаключения на основе наблюдений, синтеза, ведет к развитию интеллекта в целом;

– в представленном УМК присутствует также геометрический материал в котором есть основа художественно-эстетического воспитания: художественно-конструкторская деятельность, раскрытие творческих способностей, обогащение культурного и эстетического вкуса и восприятия, ценностное представление об искусстве в целом;

– в данных УМК геометрический материал представлен в разделе «Пространственные отношения».

Соответственно можно сделать заключение о том, что различные УМК показали наличие геометрического материала, направленного на художественно-эстетическое воспитание, т.к. направлены на полноценное всестороннее развитие личности учащихся, а в частности развития пространственного воображения и логического мышления.

Следующим шагом нашего исследования стало изучение педагогического опыта по теме исследования. Изучение педагогического опыта в плане опытно-экспериментальной работы проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Подтесовская средняя общеобразовательная школа № 46 им. В.П. Астафьева». Данная образовательная организация выступила базой для опытно-экспериментальной работы.

Нами была разработана анкета для педагогов. Для этого, в рамках нашего исследования, мы обратились к платформе «Google» для создания онлайн-анкеты. Данная форма позволяет респондентам без затруднений принять участие в анкетировании.

Анализируя результаты ответов, наше внимание было обращено на то, что в анкетировании приняли участие 8 человек. Из них два педагога, работающих в первом классе (или 25%); два педагога, работающих во втором классе (или 25%); два педагога, работающих в третьем классе (или 25%); 2 педагога, работающих в четвертом классе (или 25%). Все педагоги начального образования считают, что изучение геометрического материала способствует художественно-эстетическому воспитанию младших школьников, потому что: формируется точность и аккуратность, эстетическое отношение к окружающим геометрическим объектам, развивается эстетический вкус; геометрический материал включает в себя построение, изменение элементов, а это входит и в художественно-эстетическое воспитание; геометрический материал и художественно-эстетическое воспитание имеют сходства: вычисления, изготовление, изменение, изучение пространственных отношений.

Некоторые педагоги отметили, что они используют геометрические фигуры, анализ произведений искусства, танграм и модели. Оценка художественно-эстетических объектов используют в своей практике 3 педагога, что составляет – 35,5% от общего коэффициента. Элементы раскрытия художественно-эстетического сознания (вкуса, идеалов, взглядов, ценностей) используют четыре педагога, что составляет – 50 % от общего коэффициента.

Подводя итог изучения педагогического опыта по применению геометрического материала художественно-эстетической направленности можно сказать о том, что все учителя начальных классов согласны с тем, что изучение геометрического материала на предмете математики ведет к художественно-эстетическому воспитанию младших школьников, если он правильно подобран.

Опираясь на точку зрения педагогов нами была разработана система заданий с использованием и изучением геометрического материала, направленная на художественно-эстетическое воспитание учащихся начальной школы.

Приведем некоторые примеры.

Задание 1.

Цель задания: уметь делить геометрическую фигуру на части и составлять из этих частей другие геометрические фигуры по образцу; уметь изготавливать объемные фигуры по предложенной развертке.

Содержание задания: вырежьте квадрат сторона которого 6 см и разрежьте пополам, а одну из получившихся фигур по диагонали. Из получившихся частей сложите ромб, стрелку, флаг, бантик.

Дополнительно: изготовьте объемную модель куба (детям предлагается развертка куба).

Задание 2.

Цель задания: уметь по основным признакам и элементам находить геометрические фигуры и составлять общую фигуру в виде аппликации.

Содержание задания: рассмотрите репродукцию картины В.В. Кандинского «Качающееся» (1925 г.).

Какие геометрические фигуры спрятаны в данной картине?

Составьте из данных геометрических фигур свою аппликацию.

Задание 3.

Цель задания: уметь по признакам и элементам находить геометрические фигуры; различать цвета.

Содержание задания: Учащимся предлагается рассмотреть представленный им рисунок и выполнить задания:

- раскрасьте желтым цветом только овалы;
- раскрасьте оранжевым цветом только большие круги;
- раскрасьте коричневым цветом только треугольники;
- раскрасьте черным цветом только маленькие круги;
- раскрасьте серым цветом только прямоугольники;
- обведите черным цветом кривые линии.

Итог: Что у вас получилось?

Данные задания содержат в себе построение геометрических фигур, изучение пространственных представлений, моделирование и конструирование геометрических фигур, создание различных рисунков, а также эстетическое отношение к окружающим геометрическим объектам, эстетическую оценку объекта.

Опираясь на научные материалы по проблеме исследования, а также практический опыт учителей начальных классов, мы предлагаем методические рекомендации по изучению геометрического материала в художественно-эстетическом воспитании младших школьников для педагогов начального образования. Успешность достижения данной цели комплексно зависит не только от того, как усваивается содержание геометрического материала в художественно-эстетическом воспитании младших школьников, но и от того, как оно методически правильно построено.

Данные методические рекомендации содержат два основных шага, которые помогут педагогу начального образования качественно подготовиться к проведению урока по изучению геометрического материала в художественно-эстетическом воспитании младших школьников и повысить свой профессионализм.

Шаг 1. Подбор заданий по геометрическому материалу, способствующему художественно-эстетическому воспитанию младших школьников.

Главной и неотъемлемой частью деятельности педагога начального образования является процесс оптимально правильного подбора заданий по геометрическому материалу, способствующему художественно-эстетическому воспитанию младших школьников к урокам математики.

- 1) установление межпредметных связей (технологии, информатики, окружающего мира);
- 2) выполнение заданий должно быть рассчитано на 15-20 минут;
- 3) изучение геометрических фигур должно включать в себя моделирование, измерение;
- 4) задания конструкторского характера должны содержать в себе уточнение образов тех фигур, которые предстоит моделировать (ощупывание, обведение, рассмотрение модели, наложение деталей на образец);
- 5) задания на первоначальную работу с геометрическими фигурами по образцу должны содержать четко определенные границы деталей в разных цветах;
- 6) задания на первоначальную деятельность с объемными фигурами должны содержать малое количество деталей (3-5);
- 7) система заданий должна выстраиваться в закономерности и быть практико-ориентированными (выполнение по алгоритму, или образцу);
- 8) задания должны включать в себя наличие различных фигур, так учащиеся быстрее смогут сравнивать их между собой;
- 9) для получения новых форм фигур следует составлять новые фигуры из других или разрезать фигуры на части ножницами, так учащиеся поймут, что в основе одной фигуры лежит множество других фигур;
- 10) задания должны содержать в себе такие виды работ, как изготовление геометрических фигур из разного материала.

Вторым шагом мы предлагаем рассмотреть алгоритм подготовки урока математики. В него входит три этапа.

Шаг 2. Алгоритм подготовки урока математики по геометрическому материалу, способствующему художественно-эстетическому воспитанию младших школьников.

1 этап – подготовительный. В данный этап входит подбор необходимых заданий и материала по геометрическому материалу, способствующему художественно-эстетическому воспитанию младших школьников в соответствии с УМК и темой.

2 этап – конструирующий. В результат деятельности входит самостоятельное / совместное с учителем выполнение учащимися подобранных заданий в ходе урока.

3 этап – рефлексивный. На данном этапе осуществляется анализ учителем правильности подбора заданий, эффективности выполнения данных заданий учащимися, уровня усвоения знаний учащимися.

Выводы. Таким образом, подводя итог нашего исследования, мы пришли к выводу о том, что:

- во-первых, в представленном УМК геометрический материал, содержит основы художественно-эстетического воспитания;
- во-вторых, педагоги не отрицают тот факт, что геометрический материал способен нести в себе художественно-эстетическое воспитание. Педагоги готовы применять его с этой целью;
- в-третьих, разработанная система занятий, а также предложенные нами методические рекомендации могут помочь педагогам организовать урок математики с использованием геометрического материала, способствующего художественно-эстетическому воспитанию младших школьников.

Литература:

1. Гусев, Е.О. Творческий процесс и художественное восприятие / Е.О. Гусев. – Москва: Мозаика – Синтез, 2013. – 94 с.
2. Кобалия, О.А. Эстетическое воспитание при обучении геометрии в средней школе: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кобалия Отари Амбакович. – Москва, 1985. – 160 с.
3. Ковтунец, А.А. Эстетическое воспитание младших школьников на уроках математики / А.А. Ковтунец // Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки». – 2020. – №6 (45). – С. 1-6. – URL: <http://surl.li/bkpmk> (дата обращения: 10.05.2022).
4. Леднев, В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В.С. Леднев. – Москва: МГАУ, 2002. – 117 с.
5. Ликсина, Е.В. Подготовка учителя к реализации эстетического воспитания в процессе обучения математики: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Ликсина. – Саранск, 2004. – С. 8-19.
6. Мандельброт, Б.Б. Фрактальная геометрия природы / Б.Б. Мандельброт. – Москва: Институт компьютерных исследований, 2002. – 656 с.
7. Маньковская, Д.А. Роль геометрического материала в развитии пространственного мышления младших школьников на уроках математики / Д.А. Маньковская, Л.Ф. Кравцова // Январские педагогические чтения. – 2018. – № 4 (16). – С. 46-50.
8. Российская Федерация. Законы. Основы законодательства Российской Федерации о культуре: Федеральный закон № 3612-ФЗ [утвержден ВС РФ 09 окт. 1992. (ред. от 30.04.2021)]. – Москва, Дом Советов России, 1992.
9. Столяр, А.А. Формирование элементарных математических представлений / А.А. Столяр. – Москва: Просвещение, 1988. – 303 с.
10. Тимченко, Г.В. Методика изучения геометрического материала / Г.В. Тимченко // Педагогическое сообщество. Урок. РФ [сайт], 2020. – URL: https://урок.рф/library/metodika_izucheniya_geometricheskogo_materiala_064132.html (дата обращения: 10.05.2022).
11. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Федеральный закон № 373 [утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 06 окт. 2009 (ред. от 11.12.2020)]. – Москва: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2009.
12. Черник, О.В. Развитие эстетической воспитанности учащихся при обучении математике: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Черник Ольга Владимировна. – Киров, 2004. – 18 с.

УДК 371

старший преподаватель Колесникова Татьяна Алексеевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНЫЕ КАРТИНКИ

Аннотация. К началу школьного обучения у большинства детей уже сформированы первоначальные навыки владения связной устной речью. Младший школьный возраст именно тот период, в котором происходит дальнейшее развития связной устной речи. Речевые навыки, приобретенные младшими школьниками на начальном этапе обучения, являются основой формирования языковой грамотности. К сожалению, в последнее время, как отмечают практикующие педагоги, наблюдается достаточно большое количество детей, имеющих речевые нарушения. Это, в свою очередь, сказывается не только на процессе обучения, но и в жизнедеятельности ребенка, в его общении со сверстниками и взрослыми. Поэтому, развитие связной устной речи младших школьников является одной из актуальных проблем, которая стоит перед школой на современном этапе. Авторам статьи предлагается один из путей решения данной проблемы, а в частности использования на уроках развития речи, обучения грамоте, литературного чтения – сюжетные картинки. По мнению автора, они играют значительную роль в овладении связной устной речью.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, устная связная речь, младший школьный возраст, учебная деятельность, сюжетные картинки.

Annotation. By the beginning of schooling, most children have already formed the initial skills of coherent oral speech. The younger school age is precisely the period in which the further development of coherent oral speech takes place. Speech skills acquired by younger students at the initial stage of education are the basis for the formation of language literacy. Unfortunately, in recent years, as practicing teachers note, there has been a fairly large number of children with speech disorders. This, in turn, affects not only the learning process, but also in the life of the child, in his communication with peers and adults. Therefore, the development of coherent oral speech of younger students is one of the urgent problems that the school faces at the present stage. The authors of the article are offered one of the ways to solve this problem, and in particular, the use of plot pictures in the lessons of speech development, literacy, literary reading. According to the author, they play a significant role in mastering coherent oral speech.

Key words: federal state educational standard of primary general education, oral connected speech, primary school age, educational activities, plot pictures.

Введение. Речь входит в один из видов общения, которая необходима людям в совместной деятельности, в обмене информации между ними, в образовании. С помощью нее формируется личность человека, развиваются коммуникативные функции языка. Говоря, люди совершают множество различных языковых (речевых) действий, таких, как просьба, информирование, убеждение и многое другое [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [13] и Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [14] отмечено, что у младших школьников должны быть достаточно развиты речевые навыки, построена речь с точки зрения сознательности, при этом они должны опираться на соответствующие ситуации. Также в ФГОС НОО прописаны предметные результаты освоения основной образовательной программы, которые в свою очередь связаны с развитием связной устной речи:

- сформированность позитивного отношения к правильной устной речи;
- овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка;
- умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения;
- умение выбирать языковые средства для успешного решения коммуникативных задач [13].

Изложение основного материала статьи. Речевые навыки, приобретенные младшими школьниками на начальном этапе обучения, являются основой формирования языковой личности, так как именно в этот период развития младшие школьники сталкиваются с литературным языком, с необходимостью улучшить свою речь. Формирование умения составлять устные рассказы по серии сюжетных картинок – изначально сложный процесс, который требует постоянной практики.

Актуальность исследования проблем развития связной устной речи младших школьников через сюжетные картинки отражена в работах Е.С. Антоновой [3], Н.В. Арзамасцевой [4], О.В. Колесовой [11], В.В. Ольшанской [12], Т.Н. Кизиловой [10], О.П. Черемкиной [15] и др.

В методике изучения процесса развития связной устной речи были изучены такие аспекты восприятия речи, как: восприятие различных звуков; речевые ошибки в словах, предложениях; способность младшего школьника к разбору на звуки услышанного или увиденного слова. Все эти аспекты играют ключевую роль не только в расширении словарного запаса младших школьников, но и в развитии тех участков мозга, которые отвечают за речевое развитие.

Анализ понятия «устная связная речь» показал, что существует многообразие подходов к данному понятию и его содержанию. Вследствие чего нами было определено, что «устная связная речь, во-первых, это раздел, который в методике русского языка выделяется как особая область работы по развитию речи, во-вторых, это результат речевой деятельности учащегося и т.д. Единство мнений заключается в том, что основная функция речевой связной речи – коммуникативная.

Связная устная речь может быть внутренней и внешней, а последняя в свою очередь разделяется на диалог и монолог. Внутренняя речь – это речь, которая была произнесена и обращена, так скажем, к самому себе. П.П. Блонский называл такую речь «мысленной» [5]. На ее уровне протекают такие процессы, как усвоение новых знаний, решение задачи, обдумывание материала к устным высказываниям и т.д. Учащийся мысленно составляет предложение, а потом произносит его. Внутренняя, мысленная подготовка совершенствует умения и навыки [6]. Внешней называют такую речь, которая воспроизведена в звуки и обращена к слушателям.

Совершенствование речевой деятельности младших школьников предполагает умения, которое наиболее точно выделены П.Я. Гальпериным:

- 1) умение осознать, воспринять и достаточно полно раскрыть тему рассказа, при этом высказывая свое собственное мнение;
- 2) умение, верно, собрать нужный речевой материал, отбирая важное;
- 3) умение спланировать работу;
- 4) умение составить текст;
- 5) умение воспроизвести готовый текст, усовершенствовать, дополнить его, исправить ошибки и т.д. [7].

Г.Б. Голуб в своих работах говорит, что переход к связной устной речи возможно только при самостоятельном составлении детьми подробных фраз. Если младший школьник может правильно выражать свои мысли, то у него присутствует фундамент для формирования полноценной связной устной речи [8].

Младший школьник достигает определенного уровня овладения языком тогда, когда язык становится предметом сознательного изучения. Д.Б. Эльконин назвал данный период грамматическим строением речи. И.В. Запорожец считает, что речь младшего школьника формируется поэтапно, а все ее функции развиваются именно в процессе учебной деятельности [9].

Для того чтобы успешно развивалась письменная речь, у младшего школьника должна быть сформирована связная устная речь, так как она является базой. Именно на основе связной устной речи происходит усвоение лексического богатства языка. Она словарно более богата, более конкретна.

Связная устная речь выполняет коммуникативную функцию языка и обладает относительной самостоятельностью и законченностью. Можно выделить следующие особенности развития связной устной речи младших школьников: во-первых, в школе дети начинают понимать структуру речи; во-вторых, развитие речи младшего школьника идет за счет лингвистических способностей; в-третьих, младшие школьники могут говорить только для того, чтобы привлечь, или удержать внимание собеседника, а не для того, чтобы выразить свои мысли; в-четвертых, у первоклассника активно формируется внутренняя речь; в-пятых, отвечая на вопрос учителя, ребенок говорит первое, что пришло ему в голову.

Следуя поставленной нами цели, нами был разработан план мероприятий, направленный на ее достижение. В рамках данных мероприятий было проведение опытно-экспериментальной работы, цель которой включала в себя выявление уровня развития связной устной речи младших школьников.

В соответствии с данной целью были поставлены задачи исследования:

1. Подобрать диагностический инструментарий для выявления уровня развития связной устной речи младших школьников в учебной деятельности.
2. Проведения первичной диагностики с младшими школьниками, обработка результатов исследования.
3. Разработка комплекса упражнений с опорой на сюжетные картинки, направленный на развитие связной устной речи младших школьников.
4. Проведение повторной диагностики. Обработка результатов исследования. Описание выводов.

Базой опытно-экспериментальной работы стала Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «СОШ № 4» г. Лесосибирска. В опытно-экспериментальной работе приняло участие 30 учащихся младшего школьного возраста (первоклассники).

Для проведения диагностики была использована методика Т.А. Фотековой «Диагностика речевого развития младших школьников». За основу были взяты задания из третьей серии «Исследование сформированности грамматического строя языка» и четвертой серии «Исследование связной речи».

После проведенной диагностики, было выявлено, что высокий уровень развития связной устной речи имеется у 5 детей (16,7%), средний уровень выявлен у 15 учащихся (50%), остальные 10 первоклассников (33,3%) находятся на низком уровне. У большинства учащихся выявлены общие ошибки: при составлении предложений из слов нужна помощь в виде одного вопроса; видят ошибку, но не могут самостоятельно исправить ее; могут самостоятельно закончить одно-два предложения из четырех; могут самостоятельно составить предложения по картинкам, но имеются грамматические ошибки; раскладывают картинки из одной серии только при помощи взрослого, но составляют хороший рассказ самостоятельно; после прослушивания текста описывают ситуацию «поверхностно», но сам текст пересказывают без помощи наводящих вопросов; в тексте имеются нарушения порядка слов.

Исходя из данных первичной диагностики мы видим необходимость в разработке и реализации комплекса упражнений, направленного на развитие связной устной речи младших школьников с опорой на сюжетные картинки.

Серии сюжетных картинок выступают как наглядная модель структуры повествовательного высказывания. Рассказывание по ним способствует овладению структурой формой рассказа, развитию верного понимания соотношения формы и содержания; формирует у младших школьников придумывать название рассказу в соответствии с его содержанием, соединять отдельные предложения в один связный текст и т.д. Дети могут научиться составлять связные рассказы, верно, понимать смысл прослушанного текста, а также пересказывать, не нарушая последовательность, используя серии сюжетных картинок.

В разработанный нами комплекс упражнений с опорой на сюжетные картинки вошли 30 заданий, некоторые из которых мы представим ниже:

1) Упражнение «Перескажи лето».

Инструкция. Учащиеся прослушивают текст, читаемый педагогом. Затем им предлагается пересказать данный текст, используя серию сюжетных картинок.

Текст для пересказа. «Машино лето очень быстро пролетело. Как же хорошо было у бабушки и дедушке в деревне. У Маши появилось много новых друзей. Теперь, автобус везет Машу обратно в город. Папа и мама уже ждут Машу на автовокзале. После того, как Маша приехала, она обняла их, поцеловала и рассказала, как ходила с бабушкой в лес за грибами. Она рассказала, как помогала варить варенье».

Упражнение можно адаптировать под урок литературного чтения при работе с любым произведением, тем самым пересказывая его. Данное упражнение развивает умение пересказывать текст, при этом, не упуская главных и дополнительных элементов.

2) Упражнение «Ошибка».

Инструкция. Перед младшими школьниками разложена серия сюжетных картинок, но одна из них относится к другой серии. Первоклассникам предлагается найти лишнюю картинку, затем разложить серию сюжетных картинок в нужной последовательности и составить рассказ. Данное упражнение развивает умение находить ошибки и исправлять их.

3) Упражнение «Что-то не хватает».

Инструкция. Перед младшими школьниками разложена неполная серия сюжетных картинок. Первоклассникам предлагается найти из других предложенных картинок подходящую к данной серии и расположить ее в нужном месте. Затем необходимо составить рассказ по законченной серии сюжетных картинок. Данное упражнение развивает умение закончить/дополнить текст.

4) Упражнение «Восстановление».

Инструкция. Учащимся предлагается прочитать деформированный текст с нарушенным порядком предложений, найти к нему сюжетные картинки и расположить их в правильной последовательности. Затем по данной серии сюжетных картинок необходимо восстановить текст.

Пример деформированного текста: «Бабушка поставила пироги в духовку. Затем она начала класть начинку в тесто. Бабушка замесила тесто для пирогов. Потом она позвала внука их есть».

Данное упражнение развивает умение восстанавливать деформированный текст с нарушенным порядком предложений.

5) Упражнение Как мы красили забор».

Инструкция. Младшим школьникам предлагается посмотреть на серию сюжетных картинок и ответить на вопросы, тем самым составляя рассказ по данной серии.

Вопросы для детей по серии сюжетных картинок:

1. Что Ваня решил сделать?
2. Где был котенок, пока Ваня красил забор?
3. Что потом сделал котенок?
4. Как поступил Ваня с котенком?

Данное упражнение развивает умение составлять рассказ с помощью наводящих вопросов.

Упражнения из комплекса были реализованы на уроках русского языка и литературного чтения в течение года. Разработанный комплекс упражнений с опорой на сюжетные картинки можно адаптировать на любые уроки, используя различные картинки.

После проведения уроков на формирующем этапе нами была проведена повторная диагностика выявления уровня развития устной связной речи у младших школьников. Результаты представлены ниже.

С высоким уровнем развития связной устной речи выявлено 7 человек (23,3%), на среднем уровне находятся 20 учащихся (66,7%) и низкий уровень у 3 первоклассников (10%). Заметим, что как и при первичной диагностики, так и при проведении повторной большинство учащихся находятся на среднем уровне. Также увеличилось количество детей с высоким уровнем и понижения числа учащихся с низким уровнем. Следовательно, разработанный и реализованный нами комплекс упражнений с опорой на сюжетные картинки способен повысить уровень развития связной устной речи младших школьников в учебной деятельности.

Выводы. Таким образом, подводя итог нашего исследования, мы пришли к выводу о том, что:

– во-первых, в развитии устной связной речи имеет огромное значение как в повседневной жизни младших школьников, обладая коммуникативными возможностями;

– во-вторых, в ходе опытно-экспериментальной работы были выявлены уровни развития связной устной речи младших школьников, которые показали необходимость в ее усовершенствовании. В результате чего был разработан и реализован комплекс упражнений с опорой на сюжетные картинки, который в результате повторной диагностики изменил показания уровни развития связной устной речи у младших школьников в положительную сторону. Однако остаются еще учащиеся с низким уровнем развития связной устной речи Поэтому данная работа требует продолжения.

Литература:

1. Агафонова, В.А. Формирование культуры речи у младших школьников / В.А. Агафонова, Л.А. Сатарова // Вестник МГОУ. – 2019. – № 2. – С. 6-11.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва: Пресс, 2019. – 157 с.
3. Антонова, Е.С. Методика обучения русскому языку / Е.С. Антонова, Т.М. Воителева. – Москва: Академия, 2015. – 400 с.
4. Арзамасцева, Н.В. Развитие связной речи младших школьников как актуальная проблема современности / Н.В. Арзамасцева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 4-1. – С. 112-115.
5. Блонский, П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – Москва: ЛКИ, 2007. – 176 с.
6. Борякова, Н.Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова. – Москва: Издательство: В. Секачев, 2010. – 51 с.
7. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – Москва: Фокус, 2003. – 210 с.
8. Голуб, Г.Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования / Г.Б. Голуб. – Самара: Учебная литература, 2016. – 176 с.
9. Запорожец, И.В. Культура речи / И. В. Запорожец // Начальная школа. – 2003. – № 5. – С. 38-39.
10. Кизилова, Т.Н. Система работы по развитию связной речи младших школьников / Т.Н. Кизилова // Наука и образование сегодня. – 2020. – № 9 (56). – С. 33-34.
11. Колесова, О.В. Современные аспекты развития культуры речи у младших школьников // О.В. Колесова, С.К. Тивикова, С.С. Ключева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-2. – С. 200-203.
12. Ольшанская, В.В. Методы и приемы работы по развитию речи младших школьников / В.В. Ольшанская // Скиф. – 2020. – №4 (44). – С. 668-671.
13. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Федеральный закон № 373 [утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 06 окт. 2009 (ред. от 11.12.2020)]. – Москва: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2009.
14. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ: [Принят Государственной Думой 21 декаб. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декаб. 2012 г.]. – Москва: Кремль, 2012. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 25.04.2022).
15. Черемкина, О.П. Развитие связной речи младших школьников посредством сочинения / О.П. Черемкина // Вестник науки и образования. – 2021. – № 10-1 (113). – С. 72-76

Педагогика

УДК 371.8

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье охарактеризован процесс формирования социальной активности младшего школьника через вовлечение в волонтерскую деятельность. Выделены основные этапы вовлечения младшего школьника в волонтерскую деятельность. Показан диагностический инструментальный социальной активности младшего школьника. Приведены данные констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Описан формирующий этап. Выделена специфика волонтерской деятельности младшего школьника и ее виды. Уделено внимание организационным аспектам

вовлечения младших школьников в волонтерскую деятельность. Приведены данные контрольного этапа опытно-экспериментальной работы и проведен сравнительный анализ эмпирических данных.

Ключевые слова: социальная активность, формирование социальной активности, волонтерская деятельность, младшие школьники.

Annotation. This article describes the process of forming the social activity of a younger student through involvement in volunteer activities. The main stages of involvement of a younger student in volunteer activity are highlighted. The diagnostic tools of the social activity of the younger student are shown. The data of the ascertaining stage of experimental work are presented. The formative stage is described. The specifics of the volunteer activity of a junior schoolboy and its types are highlighted. Attention is paid to the organizational aspects of involving younger schoolchildren in volunteer activities. The data of the control stage of experimental work are presented and a comparative analysis of empirical data is carried out.

Key words: social activity, formation of social activity, volunteer activity, junior schoolchildren.

Введение. В настоящее время создается множество программ и проектов по развитию у подрастающего поколения социальной активности. В «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года» четко обозначено, что на современном этапе актуально «воспитание человека образованного, нравственного, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего гражданской позицией современного человека» [5].

Изложение основного материала статьи. Проблемы социального развития детей младшего школьного возраста отражены в работах Т.М. Бабуновой, Т.В. Антонова, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, Е.В. Рылеева, А.В. Петровский, Л.В. Трубайчук. Так как социальное развитие включает в себя широкий спектр компонентов, то, исходя из вышесказанного, проблемой становится поиск эффективных средств и способов социального развития ребенка, как составного компонента воспитания детей младшего школьного возраста в целом [2]. В связи с этим необходимо включение в деятельность, которое позволит сделать процесс эффективным. Л.В. Болотова, С.Г. Екимова, Е. В. Богданова, У.П. Кротова, В.В. Митрофаненко, Е.С. Азарова и Л.Е. Сикорская считают, что таким средством может стать волонтерская деятельность [4].

Социальная активность относится к показателям, характеризующим человека через призму его ценности для общества во взаимодействии с людьми. Основываясь на отечественной психолого-педагогической литературе, рассмотрим это понятие. В нашем исследовании мы будем понимать «социальную активность» как многогранное интегративное качество личности, признаками которого будут инициативность, целенаправленная социально значимая активность, а также готовность действовать в интересах общества.

В социальной активности выделяются следующие структурные компоненты: систему потребностей и стремлений, реализуемую в социально значимой деятельности; систему общественных и личных мотивов, определяющих направленность реализации активности; ценностные ориентации и социальные установки как средства регуляции отношений с предметно-социальной действительностью; самооценку и социально ценные качества личности [3]. На основании этого нами были выделены мотивационный, статусный, нормативный и деятельностный критерии.

В ходе исследования была проведена опытно – экспериментальная работа с целью создания условий для формирования социальной активности младших школьников посредством волонтерской деятельности и ее диагностики по итогам формирующего эксперимента. Опытно – экспериментальное исследование было проведено на базе МБОУ «СОШ № 9 г. Лесосибирска» в 4 классе. В классе обучаются 27 детей, из них 13 мальчиков и 14 девочек в возрасте 9-10 лет. Выделение критериев и показателей социальной активности младших школьников позволило подобрать диагностический инструментарий. Подобранные нами диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Диагностики для оценки уровня сформированности социальной активности младших школьников

Нормативный критерий	Лист наблюдения за поведением (по схеме) В.В. Зинченко
Деятельностный критерий	
Мотивационный критерий	Анкета «Оцени поступок» (дифференциация конвенциональных и моральных норм по Э. Туриелю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой)
Статусный критерий	Методика «Самооценка» (Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн)

Опытно – экспериментальная работа была выстроена в несколько этапов: первый заключался в первичной диагностике сформированности социальной активности младших школьников среди учеников 4 класса. Второй этап заключался в реализации мероприятий, по вовлечению младших школьников в волонтерскую деятельность. Третий этап представляет собой повторную диагностику сформированности социальной активности у младших школьников. Подобранный диагностический инструментарий был использован на этапе констатирующего эксперимента и его результаты получили свое отражение в таблице 2.

Сводная таблица констатирующего эксперимента

Диагностика	Уровень сформированности		
	низкий	средний	высокий
Лист наблюдения по В.В. Зинченко (нормативный критерий)	30%	56%	15%
Лист наблюдения по В.В. Зинченко (деятельностный критерий)	32%	55%	13%
«Оцени поступок» (по Э. Туриелю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой (конвенциональные))	33%	48%	19%
«Оцени поступок» (по Э.Туриелю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой (моральные))	26%	52%	22%
«Самооценка» (Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн) (уровень самооценки)	22,2%	11,1%	66,7%
«Самооценка» (Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн) (уровень притязаний)	3,8%	14,8%	81,4%

По результатам констатирующего эксперимента выявлены следующие уровни сформированности социальной активности младших школьников: 11 человек имеют низкий уровень (41%), 13 детей со средним уровнем сформированности (48%) и 3 школьника с высоким уровнем сформированности социальной активности (11%).

На основании полученных результатов было решено реализовать формирующую работу на основе волонтерской деятельности для формирования социальной активности детей младшего школьного возраста.

В октябре 2021 года в сотрудничестве с классным руководителем 4 класса был разработан проект волонтерской деятельности «Щепотка добра». В ходе реализации данного проекта младшие школьники принимали участие в разных видах волонтерской деятельности:

– постоянные сборы гуманитарных средств в общественную организацию «Симба», которая занимается оказанием помощи бездомным животным;

– организация веселых физминуток на переменах в рекреации начальной школы;

– помощь дворникам по расчистке школьного двора от снега;

– участие в благотворительных концертах и т.д.

В течение учебного года проводились классные часы по темам «Добро и милосердие», «Кто такой Благотворитель?», «Братья наши меньшие», «Что важнее: дарить или получать подарки?», «доброволец (волонтер) и т.д. Классные часы способствовали формированию понятийного аппарата младших школьников и освоению ключевых терминов волонтерской деятельности: доброта, благотворительность, волонтер, благополучатель. Участвуя в волонтерской деятельности, младшие школьники получили возможность проявить свои способности в новом деле, получают опыт в проведении и организации мероприятий, акций, что дает возможность раскрыть и выявить ранее скрытые возможности. В процессе подготовки и реализации волонтерской деятельности младшие школьники приобрели уверенность в своих силах и выстраивании новых социальных связей.

Для реализации системного подхода в организации волонтерской деятельности в МБОУ «СОШ № 9» г. Лесосибирска в 2021-2022 учебном году установлено сотрудничество с «Молодежным центром г. Лесосибирска» в рамках деятельности муниципального ресурсного центра поддержки добровольчества.

Одним из условий сотрудничества является содействие в регистрации детей от 7 до 18 лет на портале «DOBRO.RU», который является главной федеральной площадкой о добровольчестве в России. С этой целью под руководством заместителя директора по УВР классными руководителями, руководителем волонтерского отряда «Доброе сердце», школьным координатором первичного отделения РДШ проводились для классных руководителей и детей информационно-мотивационные встречи. Тема встреч – перспективы и возможностей участия в волонтерской деятельности с регистрацией на портале «DOBRO.RU».

Далее заместителем директора по УВР было проведено организационное совещание по планированию деятельности с использованием информационного портала «DOBRO.RU», были обозначены рекомендации классным руководителям по включению детей в волонтерскую деятельность.

Первым добрым делом волонтеров МБОУ «СОШ № 9» с регистрацией на сайте «DOBRO.RU» стала «Весенняя неделя добра» – ежегодная общероссийская добровольческая акция, которая проводится с 1997 года и формируется на основе социально – значимых мероприятий волонтерской направленности. Был составлен план мероприятий и выставлен на портале «DOBRO.RU» по основным направлениям: «Десант добра» в «Дом ветеранов», в Клуб ветеранов микрорайона «Центральный», центр «Спиридоновский», библиотека, «Школьная Служба медиации», организация помощи животным, пропаганда ЗОЖ и акция «Чистота - залог здоровья».

Функции волонтеров в рамках мероприятий в «Весеннюю неделю добра»: 1) волонтер по уходу за животными, 2) волонтер-консультант, 3) участник субботника, 4) помощник библиотекаря, 5) социальный работник на волонтерских началах [1].

Далее была доведена информация для детей и родителей для участия в «Весенней неделе добра» через платформу «DOBRO.RU» (<https://dobro.ru/event/10165297>). Детям необходимо подать заявку в соответствии с той акцией, в которой участвует класс. При этом обращали внимание на то, что обучающийся может подать заявку только на одну акцию.

Таким образом, в соответствии с планом работы по реализации волонтерской деятельности, был осуществлен ряд мероприятий. 4 класс, в ходе опытно – экспериментальной части исследования принял участие в следующих мероприятиях «Весенней недели добра»:

- «Будка добра».
- «О добрых делах от детей детям».
- «Субботник».
- Акция «Покорми птицу».
- «Тебе герой отечества».
- «Нет пагубным привычкам».

У детей была отмечена большая заинтересованность в работе и сотрудничестве с окружающими. Обучающиеся точно следовали предлагаемому алгоритму работы, чтобы достичь желаемого результата. В сводной таблице 3 мы показали результаты контрольного эксперимента.

Таблица 3

Сводная таблица контрольного эксперимента

Диагностика	Уровень сформированности		
	низкий	средний	высокий
Лист наблюдения по В.В. Зинченко (нормативный критерий)	13%	30%	57%
Лист наблюдения по В.В. Зинченко (деятельный критерий)	15%	58%	27%
«Оцени поступок» (по Э. Туриелю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой (конвенциональный))	14%	48%	38%
«Оцени поступок» (по Э. Туриелю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой (моральные))	11%	45%	44%
«Самооценка» (Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн) (уровень самооценки)	3,7%	7,4%	74%
«Самооценка» (Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн) (уровень притязаний)	3,8%	14,8%	88,9%

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента выявлена положительная динамика в формировании социальной активности младших школьников по совокупности диагностических данных по разным методикам: 6 человек показали низкий уровень (22%), 7 детей со средним уровнем сформированности (45%) и 14 школьников с высоким уровнем социальной активности (33%). 45% школьников имеет средний уровень сформированности социальной активности, что указывает на недостаточно полное осознанием социальной важности волонтерской деятельности; иногда поверхностным отношением к соблюдению социальных норм и правил поведения в ближайшей социальной среде; для них характерно расхождение знаний и практических действий, следовательно, данная категория младших школьников нуждается в руководящей роли учителя. Треть детей в классе (33%) может выступать лидерами в инициативе к совершению волонтерских дел. В ходе проведенной работы, их число увеличилось, за счет уменьшения количества детей с низким уровнем. Эта группа детей обладает полным представлением о социальных нормах, образцах и правилах поведения, готова к социально-полезной деятельности и радуется от полученного результата; проявляет самостоятельность от планирования до оценки результатов деятельности; обладает сформированным набором личностно важных и нравственных качеств.

Выводы. Подводя итог проведенной нами опытно-экспериментальной работы, мы пришли к выводу, что выбранный нами способ формирования социальной активности младших школьников посредством вовлечения в волонтерскую деятельность может использоваться в качестве инструмента формирующей работы, так как используемые нами мероприятия волонтерской направленности дают положительную динамику сформированности социальной активности детей младшего школьного возраста. В результате опытно – экспериментальной работы мы выявили, что у обучающихся наблюдается положительная динамика в формировании социальной активности посредством волонтерской деятельности. На начальном этапе низкий уровень сформированности социальной активности наблюдался у 41% обучающихся, после реализации волонтерских мероприятий снизился на 19% и стал 22%. Средний уровень сформированности социальной активности младших школьников на начальном этапе показал 48% обучающихся, после реализации волонтерских мероприятий показатель среднего уровня сформированности социальной активности младших школьников понизился на 3 % и стал 45%. Это небольшое понижение говорит лишь о переходе части младших школьников на высокий уровень сформированности социальной активности. Высокий уровень сформированности социальной активности младших школьников по итогам реализации волонтерских мероприятий на начальном этапе наблюдался у 11% учеников, по итогам реализации волонтерских мероприятий показатель повысился на 22% и стал 33%.

Литература:

1. Бодренкова, Г.П. Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике / Г.П. Бодренкова // Российский центр развития добровольчества. – 2013. – Серия: Российская школа эффективного добровольчества. – С. 311-325.
2. Занков, Л.В. Развитие школьников в процессе обучения / Л.В. Занков. – Москва: Просвещение. – 2007. – 152 с.
3. Зинченко, В.В. Формирование социальной активности младших школьников в условиях инновационных образовательных учреждений / В.В. Зинченко // Инновации. Наука. Образование. – 2011. – URL: <http://www.disserscat.com/content/> (дата обращения: 03.04.2022).
4. Купрейченко, А.Б. Проблема определения и оценки социальной активности. Психология индивидуальности / А.Б. Купрейченко. – Москва: Логос. – 2012. – 214 с.
5. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года / утвержден распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996. – URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения: 28.02.2022).

УДК 378

заместитель начальника отдела Колосов Михаил Сергеевич

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии

И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье представлен историко-педагогический анализ процесса развития саногенного мышления военнослужащих. Рассматриваются формы и методы обучения, воспитания и психологической подготовки, которые применялись для развития саногенного мышления. По результатам исследования автором выделены четыре основных периода, имеющих основные тенденции и особенности в организации рассматриваемого процесса. При этом следует отметить, что научные и прикладные основы теории и практики саногенного мышления были разработаны во второй половине XX века, однако его отдельные черты развивались у воинов с древних времен. Проведенное исследование позволило определить основные направления дальнейшей работы с учетом выявленных особенностей и накопленного опыта.

Ключевые слова: саногенное мышление, военнослужащие, тенденции, эмоции.

Annotation. The article presents a historical and pedagogical analysis of the process development sanogenic thinking of military personnel. The forms and methods of teaching, education and psychological training that were used for the development of sanogenic thinking are considered. According to the results of the study, the author identifies four main periods with the main trends and features in the organization of the process under consideration. At the same time, it should be noted that the scientific and applied foundations of the theory and practice of sanogenic thinking were developed in the second half of the twentieth century, but its individual features have been developed by warriors since ancient times. The conducted research made it possible to determine the main directions of further work, taking into account the identified features and accumulated experience.

Key words: sanogenic thinking, military personnel, trends, emotions.

Введение. История войн и военного искусства подтверждает тот факт, что всесторонняя и качественная подготовка военнослужащих, особенно их морально-психологическая (внутренняя) составляющая, играют важнейшую роль в достижении успеха на поле боя. Великие русские полководцы и военачальники указывали на особое значение внутреннего фактора, так А.В. Суворов отмечал: «Кто храбр – тот жив. Кто смел – тот цел». «Кто напуган – наполовину побит» [12].

Требования, предъявляемые к подготовке военнослужащих на современном этапе, существенно отличаются от качеств, которые необходимо было формировать и развивать в ходе подготовки воинов X или XVIII веков. Это обусловлено тем, что кардинально изменилась не только тактика, но и средства ведения боевых действий, соответственно меняются и требования к подготовке личного состава. Но несмотря на это, как и на начальном периоде существования профессиональной армии военнослужащий должен иметь высокую профессиональную и особенно морально-психологическую подготовку.

По мнению автора, в условиях военной службы профессионально важным качеством военнослужащего [7] является его способность управлять возникающими эмоциями, которые в экстремальных условиях боя могут как ввести человека в ступор, состояние апатии и безразличия, блокировать его деятельность, так и наоборот, за счёт имеющегося опыта активировать внутренние психические процессы и позволят адекватно реагировать на происходящее вокруг. К такой способности в современной науке относят саногенное мышление, которое по сути представляет собой способность человека распознавать и управлять своими эмоциями на основе предыдущего опыта и имеющихся знаний.

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что научные и прикладные основы теории и практики саногенного мышления были разработаны отечественным ученым, доктором психологических наук Ю.М. Орловым [10] во второй половине XX века, однако отдельные черты саногенного мышления развивались у воинов в ходе их подготовки с древних времен.

С момента объединения в IX веке земель и формирования Древнерусского государства, процессу всесторонней подготовки воина уделялось особое внимание. К их воспитанию приступали сызмальства, с момента «посажения на коня», этим занимались так называемые «дядьки», имевшие большой опыт и отличную выучку. Они несли персональную ответственность за качество подготовки будущих защитников отчизны, которая включала в себя различные испытания, инициации, состязания, развивающие у мальчиков эмоциональную устойчивость. Обучение было организовано по принципу от простого к сложному, от детских игр деревянными палками и мечами до сражений реальным оружием, от игр «в царя горы» и стеношного боя до построений в боевые порядки. В этих условиях протекало их детство, закладываясь необходимые в бою знания, умения и навыки, а самое главное способности преодоления страха и совладания с другими эмоциями, возникающими в боевой обстановке. Подготовка заканчивалась посвящением в профессиональные воины, из которых и состояла княжеская дружина.

Подготовка к службе детей князей и бояр проходила индивидуально. Этим занимался наставник, не понаслышке знавший все секреты военного дела, неоднократно участвовавший в битвах и походах, имевший отличную выучку. С малых лет будущий князь сопровождал отца в походах, изучая замыслы будущих сражений, наблюдая за подготовкой и непосредственно боевыми действиями, на практике постигая военную науку, испытывая те эмоции, которые проявляются во время битвы, и учился преодолевать их. Зверовая охота в этот период играет важную роль в обучении и психологической подготовке, развивая навыки верховой езды и владения оружием, закаляя характер и дух воинов.

С принятием в 988 году на Руси христианства особое место перед сражениями стали занимать молитвы и благословения воинов на дела ратные. Примером тому является Александр Невский, который перед битвой со шведами на Неве вошел в Храм святой Софии, пал на колени перед алтарем и начал молиться со слезами на глазах. Окончив молитву, он встал, поклонился архиепископу новгородскому Спиридону, который благословил его и войско на брань. А перед началом битвы Александр одобрял своих воинов напутствием: «Не в силе Бог, но в правде» [1, С. 43].

XVI век ознаменовался реформами Ивана IV и созданием первых регулярных войск – стрелецких, на службу в которые, мог поступить любой вольный человек. Вместе с тем, к воинам предъявлялись серьезные требования: наличие семьи, честность, порядочность и отменное здоровье. За обучение и воспитание отвечали десятники, пятидесятники и сотники. Подготовка проходила в свободное от ведения сельского хозяйства время и была направлена на формирование у воинов военной смекалки, хитрости, эмоциональной устойчивости, слаженности в действиях подразделений и подразделений между собой.

Важнейшую роль в развитии военно-педагогического процесса сыграли военные реформы Петра I. В этот период разрабатываются и вводятся инструкции и воинские уставы, определяющие основы обучения и воспитания, организацию

службы, порядок и воинскую дисциплину.

Выдающийся вклад в развитие теории и практики обучения и воспитания армии и флота во времена правления Екатерины II внесли великие русские полководцы и флотоводцы Г.А. Потемкин, П.А. Румянцев, А.В. Суворов, Ф.Ф. Ушаков и др.

Самые известные работы А.В. Суворова «Полковое учреждение» (1764-1765 гг.) и «Наука побеждать» (1795-1797 гг.) оказавшие огромное влияние, как на отечественную, так и зарубежную на военно-педагогическую мысль и по сей день остаются актуальными. Суворовская наука побеждать основывалась на таких принципах как: «сам погибай – а товарища выручай»; учить войска тому, что необходимо на войне; солдату надлежит быть здорову, храбру, твердо, решиму, правдиву, благочестиву» [12, С. 14] и др. Разработанная им тактика ведения боевых действий подразумевала развитие у солдат и офицеров смелости, мужества, решительности, инициативности, находчивости, выдержки и взаимовыручки.

Генералиссимус Суворов стремился формировать и укреплять моральный дух армии, воспитывать у воинов чувство патриотизма, верности Родине, воинскую доблесть, мужество и героизм, основываясь в первую очередь на личном примере.

В результате проведенного анализа можно выделить следующие тенденции процесса развития саногенного мышления в период IX – XIX вв.:

- развитие саногенного мышления будущего воина проходило через ряд всевозможных состязаний, испытаний, преодоления препятствий и инициаций, в ходе которых он получал навыки саморегуляции и совладания с эмоциями;
- возрастание роли церкви в укреплении эмоциональной составляющей военнослужащих, формировании жизнеутверждающих установок и готовности к самопожертвованию;
- воспитание воинов на личном примере военачальников, обладающих высокой выдержкой, мужеством, решительностью, самообладанием.

Во второй половине XIX века в стране произошли изменения не только в социально-экономической сфере, но и в развитии военно-педагогической мысли.

Меры, предпринятые в 60-х годах военным министром Д.А. Милютиним положительно сказались на развитии армии и военно-морского флота. Основой воспитания стали: физическое, нравственное и умственное воспитание.

Большой вклад в развитие военно-педагогической системы того времени внёс М.И. Драгомиров, который воспитание ставил выше обучения. В своих трудах он акцентирует внимание на развитии у военнослужащих способности справляться со страхом: «Что в военном может быть презрительнее страха, который парализует и ум и волю? Следовательно, солдат должен быть веден так, чтобы чувство страха возникло в его душе по возможности реже, ибо кто приучен бессознательно бояться своего, тот уже тем самым в известной мере приучен бояться и неприятеля» [2, С. 36]. Тем самым воинов обучали контролировать эмоции в ходе боевых действий.

Особую роль в исследовании эмоций и эмоционального состояния военнослужащих в бою сыграл сформированный в 1908 году отдел военной психологии, возглавляемый Г.Е. Шумковым, который входил в состав Общества ревнителей военных знаний. «Подготовить бойца к войне – научить владеть собой в боевой обстановке» [15, С. 102] – именно это направление стало основным в исследованиях, а рекомендации, которые давал Г.Е. Шумков по преодолению эмоций страха и паники, являются актуальными и в наше время.

Тенденциями процесса развития саногенного мышления этого периода явились:

- формирование личности военнослужащего, обладающего следующими качествами: находчивостью, смекалкой и самообладанием;
- опора на умственное воспитание, которое способствует развитию умственных способностей;
- зарождение основ изучения эмоциональных состояний военнослужащих, влияния эмоций на их психику в ходе боя и после его завершения.

Великая Октябрьская социалистическая революция 1917 года оказала влияние на развитие всей военно-педагогической системы. На первый план выходит политическая работа, для её реализации в Красной Армии вводят институт военных комиссаров, политруков, в частях формируются партячейки.

Воспитание направляется на развитие таких качеств личности красноармейца, как дисциплинированность, самоотверженность и сознательность, готовности противостоять врагу, не щадя собственной жизни.

Военно-педагогическая система в годы Великой Отечественной войны претерпела изменения с учётом потребности в перестройке сознания красноармейцев с мирного на военное время, их психологической подготовке, способности преодолевать эмоции.

Великая Отечественная война послужила мощным толчком в исследованиях эмоциональных состояний воинов в ходе боя. Данные вопросы были отражены в работах Н.А. Коновалова [8], Б.М. Теплова [13], М.П. Феофанов [14] и др. Основным их содержанием было рассмотрение вопросов взаимосвязи и влияния обучения, воспитания и психологической подготовки на развитие стойкости, дисциплинированности, повышение боевого духа, способности преодолевать страх, неуверенность и панику.

После окончания Великой Отечественной войны накопленный опыт воспитания и психологической подготовки воинов применялся в войсках. Вместе с тем, происходящие в стране изменения, рост промышленного производства, разработка и принятие на вооружение ядерного оружия, новых образцов техники, совершенствование тактики действий войск, требовали повышения качества обучения, воспитания и психологической подготовки военнослужащих. Большую роль в развитии военно-педагогической системы и передовым местом проведения военно-педагогических исследований стала сформированная в 1959 году на базе Военно-политической академии им. В.И. Ленина кафедра военной педагогики и психологии. В этот период партийно-политическая работа была нацелена на поддержании высокого уровня боевой готовности, воинской дисциплины, готовности личного состава к выполнению задач в любых условиях обстановки.

Основными тенденциями развития саногенного мышления рассматриваемого периода являются:

- введение партийно-политической работы, в рамках которой развивались такие черты саногенного мышления как: расширение кругозора военнослужащих; способность преодолевать эмоции; формирование жизнеутверждающих установок;
- формирование психологической готовности и эмоциональной устойчивости к участию в боевых действиях в годы Великой Отечественной войны;
- исследование различных качеств военнослужащих и их влияние на поведение в ходе боя и после его завершения;
- совершенствование военно-педагогической системы в послевоенный период с учётом развития военно-технического потенциала и тактики действий.

1990-е годы стали сложными для страны. Произошедшие в государстве изменения, контртеррористическая операция на территории Северного Кавказа отразились и на развитии системы подготовки военнослужащих. В новых условиях она была направлена на формирование и развитие качеств личности и психологической подготовке, необходимых для действий, направленных на восстановление Конституционного порядка и борьбу с незаконными вооруженными формированиями.

Морально-психологическая подготовка была направлена на формирование психологической готовности,

эмоциональной устойчивости и волевых качеств, которые позволяли сохранять самообладание, совладать с эмоциями в ходе боевых действий.

На основе опыта и результатов выполнения войсками задач, продолжилось проведение исследований (В.Ф. Дубяга [3], Л.В. Заварзиной [4], С.В. Захариком [5], А.Г. Караяни [6], И.Н. Медведевым [9], А.В. Ответчиковым [11] и др), направленных на изучение психических состояний военнослужащих (сотрудников органов внутренних дел) в ходе боевых действий, их психологическую подготовку к выполнению служебно-боевых задач, а также реабилитацию воинов после их завершения.

В настоящее время продолжается процесс совершенствования системы подготовки военнослужащих с учётом выполняемых войсками задач.

Основными тенденциями данного периода являются:

– внедрение современных методик психологической подготовки военнослужащих к выполнению задач по предназначению, а также их психологической реабилитации после их завершения;

– реализация практических методов формирования психологической готовности с учётом опыта ведения боевых действий в ходе контртеррористических операций.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ подготовки военнослужащих на различных исторических этапах становления нашего государства, позволил выделить основные тенденции процесса развития саногенного мышления в конкретный исторический период. Определить приоритетные направления дальнейшего исследования с учетом выявленных особенностей и накопленного опыта.

Литература:

1. Долгов, В.В. Храбры Древней Руси. Русские дружины в бою / В.В. Долгов, М.А. Савинов. – Москва: Яуза: Эксмо, 2010. – 384 с.

2. Драгомиров, М.И. Учебник тактики / М.И. Драгомиров. – Санкт-Петербург: Типография В.С. Балашева, 1879. – 497 с.

3. Дубяга, В.Ф. Формирование психологической готовности воина оперативных частей внутренних войск МВД России к деятельности по охране общественного порядка: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.14 / Дубяга Вячеслав Федорович. – Москва, 1998. – 251 с.

4. Заварзина, Л.В. Формирование эмоциональной устойчивости у сотрудников органов внутренних дел: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Заварзина Лиана Васильевна. – Санкт-Петербург, 2002. – 300 с.

5. Захарик, С.В. Формирование психологической устойчивости у воинов-десантников к влиянию факторов современного боя: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.14 / Захарик Сергей Викторович – Москва, 1993. – 24 с.

6. Караяни, А.Г. Психологическое обеспечение боевых действий личного состава частей Сухопутных войск в локальных военных конфликтах: диссертация ... д-ра психол. наук: 19.00.14 / Караяни Александр Григорьевич. – Москва, 1998. – 355 с.

7. Колосов, М.С. Саногенное мышление как профессионально важное качество военнослужащих ВНГ РФ / М.С. Колосов // Сборник материалов межвузовской студенческой научно-практической конференции с международным участием: «Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки студентов вуза». – Новосибирск: Инженерный институт НГАУ, 2020. – Ч. 1. – С. 98-101.

8. Коновалов, Н.А. Роль эмоций в боевом действии, воинская доблесть / Н.А. Коновалов // Советская педагогика. – 1943. – №7. – С. 5-40.

9. Медведев, И.Н. Психологические условия оптимизации эмоциональной сферы военнослужащих подразделений специального назначения МВД России: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Медведев Игорь Николаевич. – Москва, 2013. – 193 с.

10. Оздоровляющее (саногенное) мышление / Сост. А.В.Ребенок // Серия: Управление поведением, кн. 1. – 2-е изд., исправленное. – Москва: Слайдинг, 2006. – 96 с.

11. Ответчиков, А.В. Психические состояния военнослужащих в особых условиях ведения боевых действий: учеб. пособие / А.В. Ответчиков. – Москва: ГА ВС, 1991. – 98 с.

12. Стратегия духа: Основы воспитания войск по взглядам А.В. Суворова и М.И. Драгомирова / Сост. А.Е. Савинкин, И.В. Домнин. – Москва: Русский путь, 2000. – 184 с.

13. Теплов, Б.М. Ум и воля военачальника / Б.М. Теплов // Военная мысль. – 1943. – №12 – С. 85.

14. Феофанов, М.П. Воспитание смелости и мужества / М.П. Феофанов // Советская педагогика. – 1941. – №10. – С. 60-65.

15. Цуканов, И.А. Военная психология в науке побеждать Г.Е. Шумкова / И.А. Цуканов // Сборник статей Международной научно-практической конференции: «Современная прикладная психология: теория и практика». В 2-х томах. – Москва: Московский государственный областной университет, 2017. – С. 143-148.

Педагогика

УДК 378

кандидат философских наук, доцент Корякина Анжелика Анатольевна

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

студентка Еремеева Туйяара Даниловна

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

ТЕОРИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В этой статье рассматриваются теории межкультурной коммуникации, способствующей успешной реализации межкультурного образования. Авторами описаны теоретические исследования межкультурной коммуникации, рассмотрены разные подходы к ее исследованию: системный, позитивистский, гуманистический, функционалистский и постструктуралистский подходы. Сделан вывод о том, что исследования в области межкультурной коммуникации вносят определенный вклад в область исследований межкультурного образования, а именно то, что такие исследования должны быть сосредоточены на индивидуальных субъективных интерпретациях и должны исследовать социальные отношения между людьми.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурное образование, системный подход, позитивистский подход, гуманистический подход, функционалистский подход, постструктуралистский подход.

Annotation. This article discusses the theories of intercultural communication, contributing to the successful implementation of intercultural education. The authors describe theoretical studies of intercultural communication. The different approaches to its study are considered: systemic, positivist, humanistic, functionalist and post-structuralist approaches. It was concluded that studies in the field of intercultural communication make a certain contribution to the field of research of intercultural education, namely, that such studies should be focused on individual subjective interpretations and should investigate social relations between people.

Key words: intercultural communication, intercultural education, systematic approach, positivist approach, humanistic approach, functionalist approach, post-structuralist approach.

Введение. Утверждается, что теории в науке преследуют две различные цели: сначала понять, а затем предсказать изучаемые явления. В прогнозировании основное внимание уделяется результату, тогда как понимание представляет собой процессы взаимодействия между переменными в системе. Все теоретические взгляды на межкультурную коммуникацию стремятся к пониманию, однако исследователи склонны интерпретировать понятие «понимание межкультурной коммуникации» по-разному. Эта тенденция проявляется в различных подходах и формах построения теорий, что приводит к разным целям и ориентации на уровни анализа. Изучим обоснование исследований межкультурной коммуникации и опишем основные научные подходы в теориях межкультурной коммуникации, необходимые для дальнейших исследований в области межкультурного образования.

Изложение основного материала статьи. Основываясь на теоретических предположениях о природе науки и общества, теории, как правило, делятся на категории в основном по двум измерениям: объективные и субъективные. Ученые представляют эти две основные позиции по четырем вопросам (онтология, эпистемология, человеческая природа и методология) как дихотомии.

Субъективный подход.

Номинализм: не существует «реального» мира, внешнего по отношению к индивидууму; «имена», «понятия» и «ярлыки» искусственны и используются для конструирования реальности.

Антипозитивизм: коммуникацию можно понять только с точки зрения отдельных коммуникаторов; без поиска лежащих в основе закономерностей.

Волонтаризм: Коммуникаторы полностью «автономны» и обладают «свободой воли».

Идеографизм: чтобы понять общение, необходимо получить «знание из первых рук»; субъективный анализ.

Объективный подход.

Реализм: существует «реальный» мир, внешний по отношению к человеку; вещи существуют, даже если они не воспринимаются и не обозначаются.

Позитивизм: попытки объяснить и предсказать модели общения путем поиска закономерностей и/или причинно-следственных связей.

Детерминизм: общение «определяется» «ситуацией» или «средой», в которой оно происходит.

Номотетизм: исследования должны основываться на систематических протоколах и научной строгости [1].

Соответственно этому, в теориях межкультурной коммуникации различают следующие основные подходы: позитивистский, гуманистический и системный [5]. Позитивистский подход обычно занимает реалистическую позицию по отношению к онтологии, говоря, что существует «реальный» мир, внешний по отношению к индивидуумам. Реальность видится единственной и объективной, независимой от познающего. Исследования должны быть основаны на научной строгости и должны быть направлены на объяснение и предсказание моделей коммуникации путем выявления «закономерностей» и «причинных» отношений [2]. Позитивисты предполагают, что рассуждение и прагматическая логика помогают ученым упрощать, предсказывать или даже управлять реальными явлениями [5]. Объективистская точка зрения считает, что поведение определяется ситуацией или средой, а «культура» рассматривается как независимая переменная, влияющая на поведение, убеждения и ценности. Считается, что теории, построенные на основе объективистского подхода, лучше всего разрабатывать поэтапно. Задача исследователей состоит в том, чтобы систематически предлагать, а затем проверять объяснения, основанные на существующих проверенных знаниях.

Субъективный подход бросает вызов позитивистским представлениям, утверждая, что не существует «реального» мира, внешнего по отношению к индивидууму, поскольку «понятия» и «ярлыки» искусственны и используются для конструирования реальности [2]. Субъективный подход не стремится выявить глубинные закономерности и причинно-следственные связи; он пытается понять природу явления по мере его развития [5].

Считается, что реальности социально конструируются людьми и среди них в их экспрессивном и интерпретационном опыте. Таким образом, коммуникацию, а также поведение можно понять с точки зрения человека. Такой гуманистический подход в основном фокусируется на историческом значении опыта и его кумулятивных эффектов развития на социальном и индивидуальном уровнях. Знание социальных реалий конструируется из взаимозависимой природы исследователя и исследуемого. Анализ субъективных оценок, опыта и глубокого понимания человеческих действий и их мотивов находится в центре внимания исследования. Руководствуясь этими целями, теоретики стремятся сохранить исходный контекст ситуации с вовлеченными в нее участниками. Вот почему знание приобретает посредством длительного погружения и обширных диалогов, осуществляющихся в реальных социальных условиях. Как следствие, теории разрабатываются индуктивно путем проверки предварительных объяснений.

Что касается целей, объективистская традиция имеет тенденцию подчеркивать цель предсказания, в то время как субъективный подход фокусируется на цели понимания [6]. Объективисты утверждают, что целью социальной науки является разработка «универсальных обобщений», субъективисты, напротив, утверждают, что социологи должны понимать конкретные случаи, а не обобщать случаи [1].

Аналогичное различие применяется при сравнении подходов к кросс-культурной психологии и культурной психологии. В то время как кросс-культурная психология имеет дело с культурными сходствами и различиями между культурами, культурная психология фокусируется на поведении человека в данной культурной среде. Культурная психология обычно утверждает, что культура и разум взаимосвязаны, поэтому невозможно найти универсальные законы того, как работает разум. Вот почему психологические теории, разработанные в одной культуре, могут оказаться сомнительными применительно к другой.

Системный подход объединяет внешние «объективные» модели и внутренний «субъективный» опыт людей». Системный подход рассматривает человеческое общение как транзакционное, динамическое явление и выступает против «нечувствительности» позитивистских подходов. Эта точка зрения подчеркивает, что общение является интерактивным и что интерактивные элементы данной сущности (системы) должны рассматриваться как соопределяющие исследуемого результата. Исследуются «структура системы» и «способы обмена информацией» внутри системы, а также между системой и ее окружением. Системный подход похож на позитивистскую традицию в том смысле, что он стремится идентифицировать закон как «принципы и модели взаимодействия» между элементами системы. В то же время он

рассматривает коммуникацию как появляющийся и интерактивный процесс и подчеркивает систему коммуникации в целом. Таким образом, системный подход объединяет как «внешний», так и «внутренний» опыт людей [6].

Ученые выделяют три основных подхода, которые использовались при теоретическом изучении межкультурной коммуникации:

1. теории, в которых культура была интегрирована с процессом коммуникации в теориях коммуникации,
2. теории, которые были предназначены для описания или объяснения различий в коммуникации в разных культурах,
3. теории, которые были созданы для описания или объяснения коммуникации между людьми из разных культур [2].

Первая категория относится к теориям, адаптированным или применяемым в области коммуникативных исследований для объяснения межкультурной коммуникации. Эти теории различаются в зависимости от того, рассматривается ли культура как часть коммуникативного процесса или коммуникация рассматривается как создание культуры [7]. Вторая категория охватывает теории, основанные главным образом на кросс-культурных исследованиях, которые основаны на результатах исследований в одной культуре, обобщенных в других культурах [1], или теории, призванные объяснить, в чем смысл коммуникативных отличий в разных культурах [3]. Третья категория представляет собой теории, разработанные для объяснения межкультурных контактов с точки зрения того, что именно происходит, когда общаются люди из разных культур [2].

Что касается исследований, теории можно сгруппировать, сосредоточив внимание на:

– эффективный результат встреч – например, Теория культурной конвергенции; Теория управления тревогой/неопределенностью; Теория принятия эффективных групповых решений; Интегральная теория межэтнической коммуникации;

– аккомодация и адаптация – например, Теория приспособления к общению; Теория межкультурной адаптации; Сокультурная теория;

– согласование и управление идентичностью – Теория управления идентичностью, Теория согласования идентичности; Коммуникационная теория идентичности;

– аккультурация и приспособление – Теория коммуникативной аккультурации; Теория адаптации управления тревогой/неопределенностью; Коммуникация в теории состояний ассимиляции, отклонения и отчуждения; Схематическая теория адаптации;

– коммуникативные сети – Теория коммуникативной компетентности аутгрупп; Теория внутрикультурных и межкультурных сетей; Сети и теория аккультурации [2].

Исследователи делят область межкультурной коммуникации на две основные традиции: функционалистский и постструктуралистский подходы. Традиционно функционалистские исследования концептуализировали культуру нации как относительно стабильную и, исходя из этого предположения, предполагали, что культура оказывает влияние на поведение и общение людей (например, индивидуалистические или коллективистские черты). Однако могут возникнуть сомнения в обоснованности этой концепции, поскольку рассмотрение наций и культур может быть либо чрезвычайно полезным, либо вводить в заблуждение, поскольку нации могут иметь несколько культур и состоять из народов, принадлежащих к разным культурным группам. Функционалистская традиция делала акцент на предсказании того, как культура повлияет на коммуникацию, и имела тенденцию определять культуру как барьер на пути к эффективной коммуникации [4].

Постструктуралистский подход использует довольно философское отношение к межкультурной коммуникации. Этот подход отличается от преобладающего функционалистского мышления в том смысле, что он исходит из личности, а не из культуры. Основное внимание уделяется «важности обозначения и конструирования «другого»». Постструктуралистская традиция предлагает понимание опыта участников, проблем, связанных с властью, культурных предпосылок, культурного самовосприятия, идентичности и т.д.

Все вышеописанные традиции играют важную роль в исследовании межкультурной коммуникации. Таким образом, необходимо установить критерии дальнейшего анализа. Теории, модели и результаты исследований рассматриваются в соответствии со следующими параметрами:

- как изучается культура: как фиксированная или гибкая национальная единица;
- как воспринимается культура: как динамическое или статическое явление;
- цель исследования: межкультурная сопоставимость или более глубокое знание культуры;
- учет микро- и макрофакторов, влияющих на коммуникацию;
- акцент на личности;

– в какой степени теории или результаты исследований могут способствовать повседневному общению или разрешению конфликтов; как теории и исследования могут быть построены и применены в конкретных контекстах;

- применимы ли теории или выводы к межкультурному образованию.

Установленные параметры для исследования предполагают, что исследование должно быть сосредоточено на индивидуальных субъективных интерпретациях и должно исследовать социальные отношения между людьми. Кроме того, вместо того, чтобы предсказывать поведение на основе образцов или культурных черт, акцент должен делаться на том, как студенты интерпретируют свою собственную реальность в конкретном контексте; как они создают значения и свою собственную идентичность в процессе взаимодействия. Чтобы понять эти факторы, необходимо изучить влияние как микросреды, так и макросреды на участников коммуникации [5].

Выводы. Таким образом, нами было изучено теоретическое обоснование исследований межкультурной коммуникации и обнаружено, что парадигмы, связанные с природой социальной реальности, как правило, классифицируются в основном по двум измерениям: объективному и субъективному.

Исследовательские подходы к построению теорий межкультурной коммуникации были представлены с описанием наиболее известных теорий в этой области. Были установлены некоторые параметры для дальнейшего изучения.

Можно видеть, что спектр исследований широк и расширяется за счет новых результатов исследований в связи с меняющимися потребностями и более сложными вопросами, возникающими в связи с вопросами, касающимися изучения межкультурного образования и многоэтнических разнообразных обществ, которые, в свою очередь, требуют различных методологий исследования. Кажется многообещающим, что исследования в области межкультурной коммуникации вносят свой определенный вклад в область межкультурного образования. Однако поиск правильных ответов требует тщательного отбора и критического анализа, если есть насущная необходимость разработки теории и методологии исследований, а также руководств для профессионалов в области образования.

Литература:

1. Gudykunst, W.B. Cross-cultural and Intercultural Communication / W.B. Gudykunst. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003. – 302 p.
2. Gudykunst, W.B. Theorizing about Intercultural Communication / W.B. Gudykunst. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. – 480 p.

3. Jandt, F.E. An Introduction to Intercultural Communication / F.E. Jandt. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. – 444 p.
4. Jensen, I. The practice of intercultural communication / I. Jensen // Journal of Intercultural Communication. – 2004. – № 6. – URL: <http://www.immi.se/intercultural/nr6/jensen.pdf> (дата обращения: 15.06.2022)
5. Jiang, X. Towards intercultural communication: From micro to macro perspectives / X. Jiang // Intercultural Education. – 2006. – №17 (4). – P. 407-419.
6. Kim, Y.Y. Ideology, identity, and intercultural communication: An analysis of differing academic conceptions of cultural identity / Y.Y. Kim // Journal of Intercultural Communication Research. – 2007. – № 36(3). – P. 237-253.
7. Philipsen, G. Cultural communication / G. Philipsen // Handbook of international and intercultural communication / Ed. W. B. Gudykunst. – Thousand Oaks: Sage Publications, 2002. – P. 51-68.

Педагогика

УДК 378

кандидат философских наук, доцент **Корякина Анжелика Анатольевна**
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);
студентка **Пудова Айыына Владимировна**
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (г. Якутск)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В этой статье рассматривается межкультурная коммуникация как фактор, способствующий успешной реализации межкультурного образования и созданию равных образовательных возможностей для обучающихся. Авторами показана необходимость исследования межкультурной коммуникации, рассмотрены разные подходы к исследованию культуры и коммуникации. Сделан вывод о том, что для достижения более успешного межкультурного образования необходимо наличие эффективных коммуникативных навыков у преподавателей и студентов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, меньшинства, межкультурное образование.

Annotation. This article discusses intercultural communication as a factor contributing to the successful implementation of intercultural education and the creation of equal educational opportunities for students. The authors show the need to study intercultural communication, consider different approaches to the study of culture and communication. It is concluded that in order to achieve a more successful intercultural education, it is necessary to have effective communication skills among teachers and students.

Keywords: intercultural communication, minorities, intercultural education.

Введение. Решение трудностей, с которыми сталкивается межкультурное образование сегодня, во многом зависит от эффективной коммуникации. Цель этой статьи – изучить особенности межкультурной коммуникации между представителями разных культур в образовательном контексте и показать их роль в развитии успешного межкультурного образования.

Изложение основного материала статьи. Мир становится все более взаимосвязанным. Частые контакты между различными культурами поднимают значительные проблемы, и эти проблемы требуют адекватных решений. Коммуникация между культурами не является новым явлением - она существовала с момента начала истории человечества. Новое в ней – это систематическое исследование того, что происходит во время межкультурных контактов и взаимодействия.

Хотя исследование межкультурной коммуникации уже давно связано с пониманием раздельных культур с четкими границами, эти границы быстро исчезают, поскольку технология и экономическая интеграция, часто называемая глобализацией, привели к двум противоположным процессам. Существует процесс, в котором люди более тесно общаются друг с другом посредством глобального брендинга, общих средств массовой информации и возможности получать знания друг о друге. В то же время, есть то, что называется «процессом локализации» с усиливающейся идентификацией с национальностью и этнической принадлежностью, который может привести к конфликту и недопониманию, или даже к расовой враждебности [5].

Научное исследование коммуникации необходимо по нескольким причинам. Во-первых, желание понимания и достижения наших целей посредством общения является универсальной человеческой чертой. Поэтому необходимо понять, как коммуникация влияет на жизнь людей, их убеждения и поведение, и как эти факторы взаимосвязаны. Во-вторых, существует необходимость в более эффективной коммуникации в образовательных учреждениях. Мы должны знать, как коммуникация может способствовать успешной работе этих учреждений. Наконец, научные подходы могут помочь нам понять, как культурное разнообразие влияет на эффективность коммуникации.

Вопрос, имеют ли межкультурные контакты отличительные особенности, а именно, есть ли разница между межкультурной и внутрикультурной коммуникацией, не раз обсуждался учеными. С точки зрения самой коммуникации некоторые исследователи утверждают, что нет никакой разницы вообще [3], в то время как другие [5; 1] утверждают, что культуры, включая этнические группы или социальные группы, имеют такие модели восприятия и поведения, а также подходы к коммуникации, которые делают межкультурные контакты «различными», в отличие от монокультурных, которые «основаны на сходстве» [1].

С нынешними быстрыми темпами трансформации в обществе и продолжающимся конфликтом между культурно определенными группами людей, исследователи, похоже, согласны с тем, что культура является ключевым фактором в процессе понимания человеческого поведения и общения. Несмотря на это, основная теория коммуникации по-прежнему неохотно признает культурные различия. «Акультурная или уникальная позиция» в социальных науках больше не может быть принята, поскольку она не способствует пониманию природы различий. Исследование межкультурной коммуникации, как правило, имеет особый интерес для людей из различных социо-культурных групп и предлагает новые границы для исследования [6]. Как будет видно, это исследование может быть проведено с различными методическими подходами и теориями, где культура определяется либо как особенная для страны, либо как «рассматриваемая соответственно полу, социальному классу, возрасту» и т.д. [3]. Исследование межкультурной коммуникации – это междисциплинарная область, применяющая теории различных социальных наук, например педагогики, психологии, социальной психологии и социологии. Вот почему, как исследовательская дисциплина, область межкультурной коммуникации предполагает изучение отношений людей в социально и культурно разнообразных обществах.

Образовательные учреждения являются отражением социальной среды общества, и поэтому часто сталкиваются с трудностями в отношении культурного разнообразия. Исследования показывают, что реализация межкультурного образования – подход к образованию, основанный на взаимной оценке и принятии культур – может быть сорвана

системными проблемами, такими как недостаточное количество студентов из числа меньшинств и отсутствие адекватного сотрудничества.

Эффективное образование для культурного разнообразия в значительной степени зависит от его успешной реализации в аудитории, и, самое главное, от эффективной коммуникации между преподавателями и студентами. Проблема заключается в том, что во многих случаях не хватает социального понимания и знаний о процессе межкультурной коммуникации.

Существуют разные подходы к исследованию культуры и коммуникации. Среди них: международный, развивающий, кросс-культурный и межкультурный. Международный, межкультурный и развивающий подходы к коммуникации развивались как отдельные, но взаимосвязанные области исследований. Их связь заключается в том, что каждая касается взаимоотношений между коммуникацией и культурой. Международная коммуникация использовалась для обозначения изучения опосредованной коммуникации, сравнительных систем массовой коммуникации и изучения коммуникации между национальными правительствами, в то время как развивающая коммуникация является применением коммуникации с целью продвижения социально-экономического развития. В настоящее время стали более распространенными термины транснациональные и транскультурные коммуникации (в ответ на глобализацию и растущие поликультурные общества), оспаривающие традиционную точку зрения на одноязычную коммуникацию и предлагающие новые взгляды на исследование многоязычной коммуникации [10]. Тем не менее, область исследований, наиболее актуальная для этой работы, это межкультурная коммуникация.

Понятия межкультурной коммуникации и кросс-культурной коммуникации отражают две основные области исследований МКК. Поскольку они связаны друг с другом и разделяют все, кроме префикса, они часто используются как синонимы, но не являются взаимозаменяемыми терминами.

Термин «кросс-культурный» традиционно означает сравнение определенных явлений в разных культурах, например сравнение и противопоставление коммуникативных паттернов людей одной культуры с коммуникативными паттернами, наблюдаемыми у людей из другой культуры [3]. Этот подход основан на нациях и имеет тенденцию рассматривать культуры как стабильные, статичные (или, по крайней мере, медленно меняющиеся) явления. Эта исследовательская методология имеет тенденцию применять стандартизированные тесты, в которых результаты статистически анализируются и сравниваются, а также делаются общие универсальные выводы. Кросс-культурные исследования часто критикуют за работу с определениями и конструкциями, которые не являются одинаково действительными для каждой из сравниваемых культур, а также за то, как они интерпретируют влияние культуры. Культура в исследованиях часто рассматривается как «основное влияние» на коммуникацию (т.е. прямая причина наблюдаемых различий), а не как «модератор» (т.е. существует для «отношений между культурой и переменной»).

Исследователи определяют межкультурную коммуникацию как «общение в условиях культурных различий». Более современная точка зрения гласит, что межкультурная коммуникация обычно включает в себя прямое общение представителей разных национальных культур [3]. Эти довольно широкие определения вызвали среди ученых дискуссию по двум вопросам: во-первых, следует ли рассматривать и изучать культуры как абстрактные понятия с четкими границами; и, во-вторых, достаточно ли оснований уделять столь большое внимание различиям между межкультурной и внутрикультурной коммуникациями.

Исследователи утверждают, что определения межкультурной коммуникации легко и ошибочно подразумевают, что люди из разных культур будут непохожими просто из-за различия их культур. Они отмечают, что каждое общение включает в себя элементы уникальности и различия, будь оно внутрикультурным или межкультурным. Кроме того, они утверждают, что неверно предполагать, что культурные различия повлияют на прагматический успех коммуникативного взаимодействия между участниками [9].

Несомненно, существует определенная универсальность людей и ситуаций, поскольку именно элементы сходства позволяют людям общаться. Вот почему большинство теоретиков МКК утверждают, что не рассматривают межкультурное и внутрикультурное коммуникативное различие как качественное, но вместо этого стремятся определить природу расхождения. Ученые утверждают, что хотя переменные, влияющие на внутрикультурную и межкультурную коммуникацию, одинаковы, в определенных ситуациях одни переменные оказывают большее влияние на коммуникацию, чем другие. Другие ученые утверждают, что различия заключаются в предписанных или принятых способах удовлетворения потребностей физического выживания и принятых или предписанных способах отношения к другим людям в деятельности по совместному выживанию. Они предполагают, что по мере повышения уровня межкультурности увеличивается энергия, необходимая для общения, и уменьшается вероятность достижения намеченного результата и рассматривают степень «межкультурности» как зависимость «степени неоднородности» между жизненным опытом людей [3; 6].

Существуют различные образовательные подходы к решению вопросов культурного разнообразия и особенно к обучению этнических меньшинств. Образовательные программы или школы для меньшинств, ориентированные на культурное и языковое разнообразие, можно найти во многих государствах, но образовательное законодательство и опыт, касающиеся прав меньшинств и их реализации в образовании, часто различаются [8]. На причины этих различий влияют отношения между группами меньшинства и большинства и их относительный статус. Все чаще полиэтнические общества ставят на повестку дня межкультурное образование. Ожидается, что образовательное учреждение и преподаватели в частности будут обеспечивать социальное развитие в среде, где традиционные ценности и культура ежедневно подвергаются испытанию. Однако проблемы, стоящие перед системами образования в двадцать первом веке, гораздо глубже, чем склонны проецировать политические элиты доминирующего и большинства населения. Это не проблемы, исходящие от меньшинств иммигрантов, а проблемы всех групп общества [4]. Таким образом, понимание культурного разнообразия и фактическая жизнь с ним стали важнейшей задачей образования. Образование обычно считается ключевым источником устранения социального неравенства, предрассудков и дискриминации. Если роль образования заключается в обеспечении социально справедливого и равноправного общества, которое предоставляет возможности для обучения и обеспечивает доступ к имеющимся ресурсам для всех его граждан, то образовательное учреждение как арена межкультурных контактов может сыграть жизненно важную роль в расширении возможностей обучающихся для решения задач и требований различных обществ.

В литературе по межкультурному образованию термины «поликультурное» и «межкультурное» образование используются как синонимы, так и как совершенно разные подходы. Исследователи отмечают, что в документах и отчетах ЮНЕСКО и Совета Европы обычно используется термин «межкультурный», в то время как в США, Канаде и Австралии обычно выбирают термин «поликультурный». Основывающийся принцип их использования можно найти в различных интерпретациях этих терминов. В исследовательской литературе чаще представляют разные подходы к образованию.

Утверждается, что поликультурное образование не является ни хорошо очерченной областью, ни концептуально ясной областью, поэтому его следует определить как философский предшественник межкультурного образования. В то время как

поликультурное образование часто ассоциируется с простым подходом, относящимся к образованию, предлагаемому различным этническим группам и часто рассматривается как односторонний, статичный подход, межкультурное образование говорит о том, что культуры должны оказывать взаимное влияние друг на друга в обществе и что межкультурное образование необходимо как для групп меньшинств, так и для групп большинства [7].

Терминологическое изменение от поликультурного к межкультурному в 1980-х годах произошло из-за того, что методы и философия, лежащие в основе поликультурного подхода, подверглись яростным нападкам. Прежде всего из-за озабоченности тем, что учебный процесс должен внедрять государственные и только государственные языки, религии, культуры или ценности, в зависимости от контекста. Во-вторых потому, что поликультурное образование давало в своих программах лишь ограниченное и часто стереотипное описание различных культур [2]. Хотя переход от поликультурного к межкультурному образованию не привел к глубоким изменениям, он представляет собой изменение взглядов на образование учащихся из разных культур или, как их часто называют, этнических меньшинств.

Основная цель межкультурного образования должна заключаться в том, чтобы помочь учащимся научиться жить в этнически и культурно разнообразном обществе на национальном и глобальном уровнях [7]. Поэтому межкультурное образование не является предметом, который можно преподавать по расписанию. Отмечается, что содержание межкультурного образования часто отражает различные интерпретации понятия «культура». Предположение, что знакомство с культурой означает изучение таких тем, как привычки, обычаи или традиции, отражает функционалистское понимание, которое ошибочно предполагает, что культура стабильна и не может быть сформирована людьми и обстоятельствами. Более того, представляется, что принадлежность к культуре является определяющим фактором, который во всех отношениях отличает членов группы от членов других культурных групп [8]. «Пакета информации о других культурах» недостаточно для того, чтобы люди могли жить в этнически и культурно разнообразном обществе [7].

Необходимо ценить разнообразие и использовать его как инструмент для усиления динамики в аудитории. К сожалению, как отмечают исследователи, «укоренившиеся вопросы власти, справедливости и неравенства» часто игнорируются в образовательной действительности, хотя они являются важными элементами, помогающими учащимся понять, как развиваются предрассудки и стереотипы. Они утверждают, что межкультурное образование будет способствовать разнообразию, если мы научимся интегрировать различные точки зрения в наше обучение, а не всегда учить точку зрения большинства; рассказывать о культурах меньшинств, не используя дихотомию «мы» и «они»; избегать националистических взглядов, не учитывающих культурное разнообразие; позволить членам меньшинства и большинства критически взглянуть на свою собственную культуру и признать ее сложности; выявлять дискриминацию и социальное неравенство [8].

Для достижения всего этого требуется социальная интуиция, межкультурная чувствительность и навыки межкультурной коммуникации.

Выводы. Таким образом, эффективное межкультурное образование может быть достигнуто посредством эффективной межкультурной коммуникации. Ведь успешная межкультурная коммуникация будет способствовать межкультурному знанию и взаимопониманию, а недопонимание, наоборот, может стать источником конфликтов.

Необходимо наличие эффективных коммуникативных навыков у преподавателей и студентов. Они должны быть чувствительными к потенциально проблематичному процессу межкультурной коммуникации. Этот навык приведет к более успешному межкультурному обучению в образовательных учреждениях.

Литература:

1. Bennett M.J. Basic concepts of intercultural communication: Selected readings / M.J. Bennett. – Yarmouth ME: Intercultural Press, 1998. – 272 p.
2. Coulby, D. Intercultural education: theory and practice / D. Coulby // Intercultural Education. – 2006. – № 17(3). – P. 245-257.
3. Gudykunst, W.B. Theorizing about Intercultural Communication / W.B. Gudykunst. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. – 480 p.
4. Gundara, J.S. Theoretical reflections on intercultural education / J.S. Gundara, A. Portera // Intercultural Education. – 2008. – № 19(6). – P. 463-468.
5. Jensen, I. The practice of intercultural communication / I. Jensen // Journal of Intercultural Communication. – 2004. – № 6. – URL: <http://www.immi.se/intercultural/nr6/jensen.pdf> (дата обращения: 15.06.2022)
6. Kim, Y.Y. Ideology, identity, and intercultural communication: An analysis of differing academic conceptions of cultural identity / Y.Y. Kim // Journal of Intercultural Communication Research. – 2007. – № 36(3). – P. 237-253.
7. Leeman, Y.A. M. School leadership for intercultural education / Y.A. Leeman // Intercultural Education. – 2003. – № 14(1). – P. 31-45.
8. Luciak, M. Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states / M. Luciak // Intercultural Education. – 2006. – № 17(1). – P. 73-80.
9. Ma, L. Is there an essential difference between intercultural and intracultural communication? / L. Ma // Journal of Intercultural Communication. – 2003. – № 6. – URL: <http://www.immi.se/intercultural/back.htm> (дата обращения: 15.06.2022)
10. Sandra, O. Transnational Communication in Europe: Practice and research / O. Sandra // Corporate Communications: An International Journal. – 2001. – № 6(2). – P. 107-109.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Кузнецова Наталья Викторовна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Маслова Светлана Валерьевна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. В настоящее время цифровые образовательные технологии используются в качестве инструмента оперативной подачи информации, структурирования учебного материала, действенного способа преподавания, средства построения развивающей и технологичной образовательной среды. Однако остается недостаточно исследованной проблема выбора методических решений, которые помогут использовать педагогические возможности цифровизации в проектной деятельности школьников.

В статье обобщены теоретические основания использования цифровых образовательных ресурсов и технологий, даны рекомендации их использования на этапе сбора информации по конкретной теме в рамках школьной проектной деятельности.

Не умаляя достижений цифровизации, полученные в процессе экспериментального исследования результаты говорят о разумном их использовании.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, информационно-коммуникационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), проектная деятельность.

Annotation. At present, digital educational technologies are used as a tool for prompt submission of information, structuring of educational material, an effective way of teaching, a means of building a developing and technological educational environment. However, the problem of choosing methodological solutions that will help to use the pedagogical possibilities of digitalization in the project activities of schoolchildren remains insufficiently studied.

The article summarizes the theoretical foundations for the use of digital educational resources and technologies, gives recommendations for their use at the stage of collecting information on a specific topic within the framework of school project activities.

Without detracting from the achievements of digitalization, the results obtained in the process of experimental research indicate their reasonable use.

Key words: digital educational environment, information and communication competence, information and communication technologies, digital educational resources, project activities.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ и МГПУ) по теме «Теоретическая и методическая подготовка будущего педагога к реализации проектной деятельности в условиях цифровизации»

Введение. Становление цифрового образования, вслед за цифровой экономикой и промышленностью, является одной из приоритетных задач государственной политики. Потребность в построении цифрового образовательного процесса обусловлена следующими факторами:

- новое поколение обучающихся (цифровое поколение) имеет особые социально-психологические характеристики;
- цифровая трансформация образования играет важную роль в построении цифровой экономики;
- совокупность информационных систем специально предназначена для обеспечения различных задач образовательного процесса.

Цифровизация образовательного процесса позволяет учитывать динамичное развитие цифровых технологий и средств, сохраняя все составляющие образовательного процесса.

Одной из таких составляющих на ступени начального общего образования является проектная деятельность. Как показывает опыт, проектная деятельность, позволяющая формировать у обучающихся не только предметные знания из различных областей, но и развивать метапредметные умения, выполняет функцию интеграции цифровых и традиционных технологий обучения.

Кроме того, вариативность содержания познавательных задач, объединение детей в группы на основе интересов к конкретным видам деятельности, возможность относительно свободного общения и неформальность отношений между учителем и младшими школьниками способствуют самореализации подрастающего поколения, а сами проектные задания являются лично значимыми для всех участников педагогического процесса.

Использование цифровых технологий и средств, в свою очередь, позволит на новом уровне решать вопросы перехода к персонализированной, ориентированной на результат организации проектной деятельности.

Однако остается недостаточно исследованной проблема выбора методических решений, которые помогут использовать педагогические возможности цифровизации в проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Базовыми понятиями в аспекте цифровизации образования являются *цифровая грамотность, цифровая образовательная среда, информационно-коммуникационная компетентность*. Так, исследователи Н.П. Петров, Г.А. Бондарева трактуют *цифровую грамотность* как многогранное понятие, включающее медиаграмотность, отношение к инновациям и коммуникативные компьютерные умения [3]. При использовании понятия цифровой образовательной среды ученые выделяют ценностно-смысловой компонент, программно-методический, информационно-знаниевый, коммуникационный и технологический, а также указывают на результативно-коррекционные составляющие, реализующие функции оценки, диагностики и коррекции образовательной траектории обучающегося [1].

Особое место сегодня в системе образования занимает понятие ИКТ-компетентности. В среде педагогического сообщества наиболее часто используется трактовка, в которой интегрируются знания, умения и навыки, приобретаемые как в процессе теоретического и практического обучения информатике, так и в процессе самообучения по использованию информационных технологий, в том числе, в педагогической деятельности.

Вопросы цифровизации затронули все уровни образования в мировой практике: от дошкольной ступени до высшей школы. Исследователи задаются вопросами о том, насколько возможно и рационально допущение новейших технологий в пространство детского сада как с целью овладения детьми общеучебными умениями, так и в аспекте использования гаджетов воспитателями при реализации программы дошкольной образовательной организации. Цифровая трансформация общества предполагает подготовку человека новой формации, владеющего операциями по быстрому освоению информационными коммуникациями в режимах on-line и off-line. В этой связи самое пристальное внимание современные ученые уделяют процессам цифровой персонализации в образовательной деятельности обучающихся начальной школы. Исследователи изучают новые цифровые инструменты для развития критического мышления детей (В. Павлов), процессы восприятия детьми информации с цифровых носителей (Н. Stole, A. Mangen, K. Schwippert).

Эволюция образовательных технологий затронула и предметные области школьной практики. На сегодняшний день изменения произошли не столько в содержании учебного материала, сколько в условиях и способах его подачи. Ученые-практики анализируют рациональность повсеместного использования информационно-коммуникационных технологий, с достаточной осторожностью указывая на преждевременность полного отказа от традиционного инструментария и настаивая на совмещении лучших классических практик с цифровыми.

Цифровой прорыв во всех сферах общественной и культурной жизни предполагает наличие высококвалифицированных педагогических кадров, которые смогли бы заложить когнитивные основы и метапредметные умения детям с самых первых образовательных занятий. Поэтому вопросу подготовки студентов педагогических вузов на качественно высоком инновационном уровне посвящены многие исследования. В статьях ученых затрагиваются проблемы погружения студентов в виртуальную среду, позволяющую смоделировать и «проиграть» профессиональные ситуации,

вопросы использования электронных библиотек, доступных удаленно из любой точки планеты, для организации познавательной деятельности и формирования информационной компетентности, аспекты развития дизайн-мышления при овладении любыми программными курсами (А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая).

Сохраняется тенденция того, что молодые специалисты приходят в школу более подготовленными к использованию цифровых технологий в образовательном процессе по сравнению с педагогами, имеющими большой стаж профессиональной деятельности. В публикациях анализируются факторы интеграции ИКТ с различными профилями педагогической деятельности, необходимость постоянного повышения квалификации представителей педагогического сообщества в зависимости от уровня пользовательской компетенции (M.J.S. Diaz, J.V. Berrococo). Актуальной является проблема организации классного пространства в общей трансформации системы образования (Е.В.Чернобай), нацеленная на выявление потребностей и представлений учителя в отношении технологического проектирования учебного кабинета.

Обращаясь к вопросу организации проектной деятельности в школе, необходимо рассмотреть основные аспекты, свойственные данному направлению образовательного процесса.

Одним из самых распространенных подходов к пониманию проектной деятельности в школе является указание на то, что это совместная учебно-познавательная, творческая и игровая деятельность учеников, которая представлена логистическими и системообразующими компонентами: общей целью, методами, способами деятельности. Системно-деятельностный подход в образовании позволяет представителям подрастающего поколения осваивать научные и практические знания, приобретать разнообразные компетенции, необходимые в самореализации. Большое внимание в этой связи уделяется преобразующей роли процесса проектирования в отношении к приобретению знания репродуктивным путем. Так, А.И. Савенков считает, что проектирование не является в чистом виде творчеством, а это процесс планируемый и контролируемый [4]. М. В. Дубова дефиницию понятия «проект» связывает также с процессом, который приближен к жизненной ситуации и способен формировать у школьников ключевые компетенции через надпредметные умения. При этом деятельность управляется педагогом, организована на основе целеполагания, зафиксирована во времени. Автор указывает и на тот факт, что проектная деятельность – это интеграция различных видов деятельности от замысла до рождения продукта и его реализации. В проектной деятельности функционирует целая команда участников: педагог-руководитель, который помогает определиться с замыслом, разработать проектное задание, школьник или группа школьников, которые непосредственно выполняют проект, все взрослые, в т. ч. родители, которые помогают в продвижении детского проекта [2].

Для определения направления методического решения по использованию потенциала цифровизации в проектной деятельности мы исходили из практического определения цифровых образовательных технологий, являющихся ядром цифровизации образования, и цифровых образовательных ресурсов, с помощью которых цифровые технологии и реализуются. Цифровые образовательные технологии используются в качестве инструмента оперативной подачи информации, инструмента структурирования учебного материала, инструмента действенного способа преподавания, средства построения развивающей и технологичной образовательной среды. Рассмотрим возможности данного инструмента и средства.

При организации проектной деятельности цифровые образовательные ресурсы используются для поиска теоретических сведений (Интернет), фиксации результатов экспериментальных исследований (компьютер, фотоаппарат, видеокамера), демонстрации полученных в итоге проектной деятельности результатов (мультимедиа).

В качестве одного из направлений проектной деятельности младших школьников нами выбрано направление, связанное с культурой и искусством. Отправляясь на поиски необходимой информации, ученики обращаются к системе Интернет. Однако рассмотрим, на что следует обратить внимание в процессе поисковой деятельности, с какими трудностями в подборе материала могут столкнуться младшие школьники. Остановимся на достаточно широкой области – музеи России.

В первую очередь, следует отметить те сайты, которые рассматривают музеи в совокупности с близлежащими отелями и ресторанами. Они ориентированы на интеллектуально нетребовательного туриста, предпочитающего материальные блага духовному. Такие сайты лишь завлекают пользователя красивой картинкой музея, но никакой полезной для написания проекта информации ученики здесь не найдут.

Рассмотрим некоторые сайты, действительно содержащие данные, способные помочь в написании проекта. Попытаемся выделить достоинства и недостатки каждого из них.

- 1) На сайте «Лучшие музеи России» представлены девять музеев Москвы, Санкт-Петербурга и Калининграда;
- 2) Эрмитаж;
- 3) Третьяковская галерея;
- 4) Оружейная палата;
- 5) Плавающий музей;
- 6) Русский музей;
- 7) Алмазный фонд;
- 8) Музей изобразительных искусств имени А. С. Пушкина;
- 9) «Гранд Макет России»;
- 10) Еврейский музей.

На самом сайте (<https://www.culture.ru/materials/26667/luchshie-muzei-rossii>) представлено очень мало материала – перечень музеев с фотографиями и небольшой информационной справкой. Но, перейдя по гиперссылке с названием музея, можно выйти на страницу с более подробным материалом.

В шести из девяти музеев (Эрмитаж, Третьяковская галерея, Оружейная палата, Русский музей, Музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина, «Гранд Макет России») представлены фото и видео, а также виртуальный 3D тур по музею. В Еврейском музее можно познакомиться только с фото и видео; в Плавучем музее представлена лишь историческая справка, в Алмазном фонде – информация о жемчуге.

На сайте некоторые гиперссылки поданы не совсем корректно. Например, чтобы попасть на сайт с информацией об Оружейной палате, надо нажать на слово «Здесь»; в статье об Алмазном фонде имеется лишь одна гиперссылка – «жемчуг».

Конечно, начиная работать с информацией о том или ином музее, следует установить его местонахождение. Но адрес Алмазного фонда на сайте не представлен вообще, а получить адрес Плавучего музея можно только соединив информацию на сайте (г. Калининград) и пройдя по гиперссылке «Подводная лодка Б-413» (наб. Петра Великого, д. 9). В некоторых статьях имеются гиперссылки с фамилией автора работы, пройдя по которым можно попасть либо на видео-лекцию об этом авторе, либо на страницу, где представлен более обширный материал. Следует указать, что каждая гиперссылка открывается в новой вкладке – можно перейти по ссылке и продолжать использовать данные основного сайта, что удобно для работы.

Достаточно интересно представлена информация на сайте «Музеи России» (<https://www.culture.ru/museums/institutes/location-russia>). Здесь представлены музеи Москвы, Санкт-Петербурга, Тулы, Тульской и Рязанской областей:

- 1) Государственная Третьяковская галерея;
- 2) Государственный исторический музей;
- 3) Государственный Эрмитаж;
- 4) Государственный музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина;
- 5) Государственный Русский музей;
- 6) Музей-усадьба Л.Н. Толстого «Ясная Поляна»;
- 7) Тульский государственный музей оружия;
- 8) Музей Победы;
- 9) Музей современного искусства «Гараж»;
- 10) Русский музей. Мраморный дворец;
- 11) Тульский Кремль;
- 12) Всероссийский музей декоративного искусства;
- 13) Государственный музей-заповедник С.А. Есенина;
- 14) Музей Фаберже;
- 15) Музей Москвы;
- 16) Государственный центральный театральный музей имени А.А. Бахрушина.

Как и в предыдущем источнике по гиперссылке с названием музея можно выйти на страницу с информацией о данном музее – адрес, телефон, на некоторых – фото и видео, виртуальный тур, события. Музеи, в которых представлен виртуальный тур, обозначены специальным значком – 360°. На главной странице сайта под названием музея указан город, что помогает ориентироваться. В то же время не указан адрес Государственного Русского музея, а получить адрес Музея Фаберже можно только соединив название города на основной странице (Санкт-Петербург) с улицей и номером дома, пройдя по гиперссылке (набережная реки Фонтанка, д. 21). Следует обратить внимание, что каждая гиперссылка не открывается в новой вкладке, поэтому, чтобы вернуться на основную страницу сайта, надо не забыть нажать клавишу возврата, иначе придется весь путь начинать сначала.

Отличительной особенностью сайта является расположенная на нем карта России с обозначением местонахождения 5 132 музеев. В то же время объекты, представленные на карте, сопровождаются минимумом информации, раскрывающей ценность самого музея.

Большое количество музеев представлено и на сайте «Музеи России», расположенному по другому адресу: <http://www.museum.ru/>.

Кроме информации о 413 музеях Москвы и 230 музеях Санкт-Петербурга на сайте, пользуясь достаточно удобной навигацией, можно выбрать любой музей из 58 областей, 12 республик, 10 регионов. Виртуальные туры по музеям нашей страны здесь не предусмотрены, информация представлена слишком мелким текстом и невзрачными фотографиями. Проиллюстрировать свою работу, используя материалы этого сайта, у ребенка не получится.

Выводы. Таким образом, в процессе анализа научной литературы, систематизации материала по проблеме использования цифровых образовательных ресурсов и технологий в проектной деятельности можно сделать следующие выводы.

Цифровизация прочно вошла в нашу жизнь. Без использования цифровых образовательных технологий не мыслится ни один современный вид образовательной деятельности. ЦОР используются как минимум либо на этапе сбора информации, либо на этапе защиты проекта, либо сопровождают все этапы проектной деятельности. Современная техника достойно выполняет обучающую, контролирующую и оценочную функции, являясь незаменимым помощником педагога на всех этапах познавательной деятельности.

Проектная деятельность, являясь существенной составляющей образовательного процесса, не должна оставаться в стороне от всеобщей цифровизации. *Всякий раз*, продумывая процесс организации проектной работы, видя перед собой цель и четко сформулированные задачи, педагог задает два вопроса: *что?* (определяется набор цифровых образовательных ресурсов) и *как?* (формируется набор необходимых цифровых образовательных технологий).

Принимая утверждение о максимальном использовании цифровых образовательных ресурсов и технологий в процессе реализации проектной деятельности, обращаем внимание на целесообразность и рациональность их применения.

Литература:

1. Бабина, С.А. Использование мультимедийных технологий в процессе предметно-методической подготовки будущих учителей начальных классов / С.А. Бабина, Н.В. Вершинина, Е.А. Кулебякина // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – № 2, Т. 11. – С. 22-28.
2. Дубова, М.В. Организация проектной деятельности младших школьников: практическое пособие для учителей начальных классов / М.В. Дубова. – Москва: Баласс, 2010. – 79 с.
3. Петров, Н.П. Цифровизация и цифровые технологии в образовании / Н.П. Петров, Г.А. Бондарева // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №5 (78). – С. 353-355.
4. Савенков, А.И. Методика исследовательского и проектного обучения школьников / А.И. Савенков. – Самара: Федоров, 2016. – 125 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кузьмина Александра Петровна

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

кандидат филологических наук, доцент Кюрегян Амалия Левиковна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);

кандидат филологических наук, доцент Перцева Екатерина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Самарский государственный экономический университет» (г. Самара)

НАИБОЛЕЕ РАСПРОСТРАНЕННЫЕ ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРЕДМЕТУ «ОСНОВЫ ПЕРЕВОДА» СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются наиболее распространенные трудности, возникающие при обучении предмету «Основы перевода» студентов неязыковых специальностей. Цель данной статьи обусловлена необходимостью усовершенствования переводов научно-технической литературы, выполняемых в процессе обучения студентов неязыковых (технических) специальностей предмету «Основы перевода». Задача – найти оптимальные способы решения проблемы чрезмерного употребления англицизмов в тексте перевода на русский язык, обращая внимание на следующие проблемные группы лексики: интернационализмы, псевдоинтернационализмы, многозначные слова. В работе приводятся различные примеры заданий, которые способствуют улучшению усвоению лексики по определённой специальности. Следует отметить, что подобная практика позволяет существенно улучшить качество перевода за счет проработки профессиональной лексики с каждым студентом индивидуально, а также обратить внимание на принципиально неправильное толкование определенных единиц.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, обучающие технологии, изучение иностранного языка, основы перевода, заимствования, псевдоинтернациональные слова.

Annotation. The article deals with the most common difficulties in translation course teaching to students of non-linguistic majors. The aim of this article is to improve the translation of scientific and technical literature done in the process of teaching the subject "Translation Course" to students of non-linguistic (technical) majors. The task is to find optimal ways to solve the problem of excessive use of Anglicisms in the Russian translation, paying attention to the following problem groups of vocabulary: internationalisms, pseudo-internationalisms, polysemous words. The paper also provides various examples of tasks that contribute to the improved vocabulary learning of a particular major. It should be noted that this practice can significantly improve the translation quality by working out professional vocabulary with each student individually, as well as pay attention to the fundamentally incorrect interpretation of certain units.

Key words: foreign language teaching, educational technologies, foreign language learning, translation techniques, borrowings, pseudo international words.

Введение. Предмет «Основы перевода» предполагает обучение современным способам передачи содержания оригинального текста на английском языке с сохранением всех возможных требований и конструкций языка цели. Данный аспект входит в план обучения по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», слушателями которой являются студенты 1-4 курсов, обучающихся на технических специальностях. Основные затруднения возникают у слушателей с переводом лексики, преимущественно той, которая фонетически и графически напоминает звучание и написание слова на русском языке, однако не всегда совпадает по передаваемому смыслу.

В силу необходимости решения точных задач и поиска единственно верных решений проблем на основных специальностях, студенты зачастую полагаются лишь на один вариант перевода лексической единицы, полностью игнорируя все остальные варианты, что приводит к резким искажениям смысла переводимого текста.

Цель данной статьи обусловлена необходимостью усовершенствования переводов научно-технической литературы, выполняемых в процессе обучения студентов неязыковых (технических) специальностей предмету «Основы перевода». Задача – найти оптимальные способы решения проблемы чрезмерного употребления англицизмов в тексте перевода на русский язык, обращая внимание на следующие проблемные группы лексики: интернационализмы, псевдоинтернационализмы, многозначные слова.

Изложение основного материала статьи. Во время занятий по предмету «Основы перевода» одним из эффективных способов работы с текстами по своей специальности является выявление студентами ключевых слов и словосочетаний, по которым можно найти текст по основной изучаемой специальности (впоследствии обучающиеся могут составить целый глоссарий слов по профилю, используя устоявшиеся эквиваленты). Как правило, для точного подбора текста достаточно 5-6 ключевых слов и словосочетаний, однако студентов просят назвать 10 таких лексических единиц, чтобы снизить риск искажения текста. Например, возможно, что при подборе текста по архитектуре при наборе всех перечисленных студентом слов, в числе первых результатов будут появляться тексты по педагогике, указывающие как обучать применению указанных понятий на практике.

Именно данное задание позволило отследить одну любопытная деталь, которая, на наш взгляд, является весьма характерной не только для перевода текстов, принадлежащих к изучаемой слушателями основной специальности, но и переводам с английского языка текстов самых разнообразных жанров у современных студентов: Когда студенты ищут на английском языке эквиваленты слов, значение которых они понимают на русском языке в связи с изучением данных понятий в рамках специализированных предметов, сориентироваться в онлайн-словаре для них не представляет сложности. Затруднения возникают при необходимости перевести текст по изучаемой специальности с английского языка на русский, поскольку слушатели начинают пользоваться огромным количеством лексических единиц, которые представляют собой усредненную латинскую транскрипцию данных терминов.

Вероятно, подобный подход оправдан тем, что заимствования из английского языка в русском не только стали нормой, но также и обрели окончания, возможность изменения по родам и падежам, что приводит к появлению таких заимствований как [1]:

- Прямые заимствования – слово встречается в русском языке приблизительно в том же виде и в том же значении, что и в языке – оригинале (файл – file, онлайн – on-line, сайт – site);

- Гибриды – слова образованные присоединением к иностранному корню русского суффикса, приставки и окончания (кликать – от английского – to click, установить – от английского – to install, «лайкать» – to like);
- Кальки – слова иноязычного происхождения, употребляемые с сохранением их фонетического и графического облика (кредит – credit, лазер – laser; вирус – virus);
- Полукальки – слова, которые при заимствовании подчиняются правилам языка реципиента, например, с помощью добавления приставок или суффиксов («зафрендить» – to friend; залогиниться – to log in, «запостить» – to post);
- Экзотизмы – слова, которые характеризуют специфические реалии других народов и употребляются при описании нерусской действительности. Отличительной особенностью данных слов является то, что они не имеют русских синонимов (боди-позитив – body positive, онлайн – online; спам – spam).

Сразу оговоримся, что многие из подобных лексических единиц распространены в устной версии русского языка и не являются официально признанными вариантами написания, однако ввиду усиливающейся тенденции к просмотру видеороликов и восприятию новой информации на слух, данные варианты получили широкое распространение среди молодежи, превратившись в некоторое подобие сленгового языка, который часто сложен для понимания более старших людей, поскольку состоит, в основном, из заимствованных из английского, или незначительно адаптированных под структуру русского языка, терминов.

По аналогии, в научно-технической сфере все чаще наблюдается тенденция латинизировать слово, используя усредненное значение из многообразия уже существующих вариантов перевода на русский язык. Например, слово «дедлайн» (deadline), обозначающее «крайний срок», пиар (PR-public relations) – связи с общественностью, аутсорсинг (outsourcing) – привлечение внешних ресурсов. Подобные слова, активно внедряясь в языковое сознание на русском языке благодаря многочисленным упоминаниям в СМИ (довольно часто упоминаемыми такие слова как «селфи» selfie, хейтер – hater, буллинг – bullying), позволяют предположить, что абсолютно любое слово из любого европейского языка можно перевести созвучно и не потерять смысла, что является принципиально неверным суждением.

В результате появляются неверные варианты перевода civil engineering как «цивильная инженерия» вместо более адекватного «гражданское строительство», municipal economy как «муниципальная экономика» вместо «городское хозяйство», distribution как «дистрибуция» вместо «распространение».

Лексические единицы, появившиеся в русском языке вследствие возникновения новых понятий, отсутствовавших в связи с отсутствием названных идей или концепций, не поддаются семантическому переводу, в результате данные слова становятся интернационализмами. Безусловно, появление большого количества новых реалий предполагает прямое заимствование – например, слово «вебинар», «локдаун» или «рингтон». Данные понятия не имеют аналогов в русском языке, поэтому их употребление с большей или меньшей вероятностью можно считать оправданным.

Следует различать интернациональные и псевдоинтернациональные слова при работе с текстами на английском языке. Интернационализмы характеризуются одинаковым фонетическим звучанием и семантическим значениям в разных языках. Вариантами таких слов можно назвать positive, negative, global, значение которых понятно без перевода. Псевдоинтернационализмы демонстрируют расхождение в фонетике и написании, а самое главное, имеют различия по смыслу. Тексты по техническим направлениям изобилуют как истинными интернациональными, так и псевдоинтернациональными словами.

Интересно отметить, что некоторые слова, имея черты интернационализмов, именно в технической лексике являются псевдоинтернационализмами [2]. Примерами могут послужить слова revolution «вращение», article в значении «статья», obligation «обязательство».

В научно-технической лексике (в нашем варианте она представлена широчайшим разнообразием специальностей основного обучения – от авиационной до таможенного дела) можно выявить такие псевдоинтернациональные слова, которые формируют достаточно большие группы согласно частям речи: существительные, прилагательные, глаголы.

Имена существительные, диктующие неверный вариант перевода – это слова похожие на слова русского языка casting – литье, resin – смола, aspirant – претендент.

Имена прилагательные в числе псевдоинтернациональных слов – это варианты original – изначальный, literal – буквальный, virtual – фактический. Кроме того, именно среди имен прилагательных встречаются такие варианты, когда перевод является неверным еще и потому, что изменяется не просто значение слова, но и часть речи – general – общий, intelligent – умный, central – основной.

Глаголы, которые максимально часто искажаются при переводе, представлены такими единицами как to operate – работать, to reflect – отражать, to transfer – преобразовывать.

Помимо интернационализмов и псевдоинтернационализмов, сложности возникают со словами, которые в лексике английского языка являются по определению многозначными, поэтому использование слова в неверном варианте перевода возможно списать на неверный выбор варианта перевода. Такими словами являются rare в значении «статья, научная работа», skin в значении «обшивка самолета» или construction в значении «проектирование». В данном случае первое значение, предлагаемое словарем или полнотекстовым переводческим сервисом является принципиально неверным, искажая весь текст и лишая его смысла. Попытка же представить лексическую единицу в усредненной латинской версии написания только усугубляет ситуацию.

В результате перевода необходимо обратить особое внимание студентов на некоторые аспекты работы с лексическими единицами (в частности, терминами), которые на первый взгляд кажутся интернациональными, но, по факту могут представлять собой собственно интернационализмы, псевдоинтернационализмы и многозначные слова.

С целью максимально снизить количество англицизмов, преподаватель должен обратить особое внимание студентов на существующие устойчивые эквиваленты слов и словосочетаний, существующих в русском языке, поэтому знакомство с интернет-версиями наиболее популярных или успешно зарекомендовавших себя пословных словарей (например, Multitran) должно стать обязательным элементом преподавания предмета «Основы перевода» студентам неязыковых специальностей [3].

Также уже упомянутое задание с выявлением ключевых слов, характерных для данной специальности, необходимо сначала выполнить на русском языке, чтобы впоследствии предложить слушателям попробовать сравнить варианты перевода. В данном задании в качестве основы берутся перечисленные студентом слова, которые предлагается занести в полнотекстовый переводчик, предоставляющий единственный вариант ответа (например, наиболее популярный, Google) и словарь (например, Multitran), а впоследствии выписать и сравнить результаты. Данное задание наглядно демонстрирует разницу в качестве перевода отдельных взятых слов, а, поскольку студенты достаточно легко определяют верный вариант перевода термина по изучаемой специальности, сравнение, в преимущественном большинстве случаев, делается в пользу словаря.

Далее студенты, имея эквиваленты ключевых слов по своей специальности, начинают составлять глоссарий из лексических единиц, которые встречаются в текстах по профильной специальности, а по достижении значительного

количества подобных слов, могут выполнить задание по представлению лексических единиц своей специализации остальным участникам группы.

Подобное задание является одним из наиболее эффективных способов работы с лексикой по изучаемой специальности – студентам предлагается составить презентацию под названием «Professional Words», где особое внимание рекомендуется обратить на слова, наиболее часто используемые в профессиональных текстах. В процессе выполнения задания студенты должны отметить группы лексики, традиционно считающиеся проблемными и выявить интернациональные и псевдоинтернациональные слова, а также многозначные слова, которые являются сложными для перевода или отличаются каким-то особым значением именно в профессиональной области. Кроме того, подобное задание позволяет познакомиться с вариантами узкоспециализированного применения слов и словосочетаний, поскольку в одной группе собираются представители разных направлений обучения и факультетов.

Выводы. Дистанционное обучение, активно воплощаемое на протяжении последних лет, привело к ухудшению качества выполняемых переводов. Активное использование заимствований и англицизмов в СМИ привело студентов к мысли о том, что поиск эквивалентов переводимой единицы можно осуществить силами полнотекстового переводчика или при помощи написания слова русскими буквами, но с сохранением произносительного варианта, принятого в английском языке, не заботясь о том, чтобы вычитать получившийся текст. В результате применения данного метода решения переводческой задачи по передаче смысла текста, появилось большое количество текстов, содержащих несуществующие слова или лексические единицы, которые используются неверно, несмотря на то, что студенты получили больше времени для выполнения методичного и выверенного перевода, поскольку за экраном компьютера они могут не только механически перевести текст, но и обратиться к поисковым сайтам и обнаружить необходимую информацию по описываемым предметам или явлениям.

В качестве основных источников оригинальных слов, получивших неверную трактовку – интернациональная и псевдоинтернациональная лексика, а также многозначные слова, которые переводятся максимально простым и незатруднительным способом – смесью транскрибирования и транслитерации.

С целью уменьшить количество англицизмов в текстах переводов, в нашем опыте зарекомендовала себя следующая техника отработки лексических единиц. Принадлежащих к профессиональной сфере слушателей:

- выявление ключевых понятий на русском языке;
- сопоставление перевода ключевых понятий на английском языке, используя полнотекстовый переводчик и полноценный словарь;
- использование данных терминов в качестве основы для глоссария по профильному направлению;
- составление глоссария;
- представление глоссария в виде презентации под названием «Professional Words».

Следует отметить, что подобная проработка является весьма протаженной по времени, но позволяет существенно улучшить качество перевода за счет возможности проработать профессиональную лексику с каждым студентом индивидуально, а также обратить внимание на принципиально неправильное толкование определенных единиц.

Литература:

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва: КомКнига, 2007. – 571 с.
2. Кюрегян, А.Л., Милютин, Е.А. Проблемы перевода псевдоинтернациональных слов в текстах технической направленности / А.Л. Кюрегян, Е.А. Милютин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 9-1 (75). – С. 131-133
3. Кюрегян, А.Л., Перцева, Е.А. Формирование лексических навыков у слушателей программы "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации" при работе с электронными онлайн-словарями в процессе прохождения переводческой практики / А.Л. Кюрегян, Е.А. Перцева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – № 74. – С. 42-49.

Педагогика

УДК 54.378

кандидат педагогических наук, доцент Куулар Лариса Лопсановна
ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет» (г. Кызыл);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
информатики Тарыма Алдынсай Константиновна
ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет» (г. Кызыл)

ЭЛЕКТРОННЫЙ РУССКО-ТУВИНСКИЙ СЛОВАРЬ ХИМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Аннотация. В данной статье речь пойдет преимущественно об особенностях формирования одного из компонентов химического языка в национальных школах – терминологии. Авторами на основе сложившейся в современной педагогике этнопедагогического подхода разработан авторский подход к формированию химического языка. Создание электронного русско-тувинского словаря химических терминов в условиях одноязычной образовательной среды с отсутствием русскоязычного речевого окружения является актуальной.

Ключевые слова: химический язык, билингвизм, этнопедагогика, электронный словарь, терминологический химический словарь, русско-тувинский словарь.

Annotation. This article will focus mainly on the features of the formation of one of the components of the chemical language in national schools - terminology. The authors have developed an author's approach to the formation of a chemical language on the basis of the ethnopedagogic approach that has developed in modern pedagogy. The creation of an electronic Russian-Tuvan dictionary of chemical terms in a monolingual educational environment with the absence of a Russian-speaking speech environment is relevant

Key words: chemical language, bilingualism, ethnopedagogy, electronic dictionary, terminological chemical dictionary, Russian-Tuvan dictionary.

Введение. Одной из наиболее существенных причин, тормозящих положительную динамику результатов обучения химии в национальных школах в одноязычной образовательной среде, является изучение химии при полной изоляции от русскоязычного речевого общения. Уровень знания русского языка проявляется как на уровне деятельности учителей и школы, так и на уровне Интернет-ресурсов. При этом активное речевое общение не проявляется и снижается

коммуникативные возможности русского (неродного) языка. Тем самым у обучающихся не формируются представления о закономерностях химического языка, и они с трудом переносят свои знания по химии из родного языка в русский язык или наоборот. Значительное количество химических терминов, понятий обучающиеся не осознают, усваивают чисто формально, что затрудняет и ограничивает их использование при формировании и совершенствовании химического языка. Как показывает сложно протекающая практика в национальных школах в условиях одноязычной образовательной среды, важным фактором обучения химии является преподавание на двух языках.

Последние годы ученые в области филологии, социологии, истории, психологии, педагогики, уделяют большое внимание разным проблемам двуязычия (национально-русского) и актуальным аспектам билингвального обучения. В настоящее время до конца не изучена проблема формирования химического языка с учетом специфики национальных школ, а имеются отдельные аспекты русско-английской интеграции, интеграции на примере казахского, татарского, марийского, якутского языков и т.д.. Исходя из вышесказанного, настоящее исследование направлено на создание электронной версии двуязычного терминологического химического словаря по школьной программе на примере тувинско-русского двуязычия.

Изложение основного материала статьи. Анализ научно-исследовательских работ в области рассматриваемой проблемы:

1. Сегодня все больший интерес учителей и преподавателей вызывают педагогические технологии, способствующие формированию школьного химического языка [5, С. 92; 10, С. 372; 21, С. 5]. Одна из таких технологий, которые активно применяют учителя называется «интеграция русского и химического языков» [6, С. 132; 7. С. 318]. Использование творческого подхода [9, С. 184] и цифровых образовательных ресурсов, обеспечивающих усвоение школьного [19, С. 191; 20. С. 83] и вузовского химического содержания [1, С. 10; 8, 251].

2. На конкретных примерах продемонстрировано своеобразие развития системы химических терминов и номенклатуры на крымскотатарском, татарском языках [3, С.151; 4, С. 6; 11, С. 5; 12, С. 11]; дидактические основы профессионального татарского [13, С. 106; 14, С. 113] и якутского химического образования [2, С. 5; 16, С. 136], на примере интеграции русско - английского двуязычия [15, С. 5; 17, С. 113; 18, С. 169].

Химия – своеобразный предмет, у которого есть собственная терминология. В национальных школах традиционная методика по формированию химического языка не пробуждает у обучающихся интерес к изучению предметной области «Химия» и не способствует пониманию их сути, а скорее наоборот: непривычные термины создают трудности в понимании смысла химических терминов, повышают уровень тревожности детей. Обучающимся необходимо не только знать содержание компонентов химические языка в виде терминологии, номенклатуры и символики, но и правильно понимать и объяснять их смысл на двух языках – в родном (тувинском) и русском (государственном). Несмотря на общие положительные показатели в области обучения химии в школах Республики Тыва, общее состояние уровня владения терминологией химического языка в условиях двуязычия, особенно в одноязычной образовательной среде, где отсутствует русскоязычное речевое окружение, остается неблагоприятным и малоизученным. Существуют достаточно исследований к проблеме формирования и совершенствования химического языка при обучении химии на уровне общего образования, однако, формирование терминологии химического языка в условиях двуязычия в одноязычной образовательной среде при обучении химии на уровне школьного курса химии нуждается во всестороннем исследовании. До сих пор в программе дидактики химии остается не освещаемый в должной мере круг вопросов, связанных с формированием химического языка в интеграции с родным разговорным (национальным) и русским языком как государственным.

Актуальность исследования определяется потребностью отечественной методики преподавания химии на русском языке как государственного и иностранного в условиях билингвального обучения на примере одноязычной образовательной среды и создании на этой основе научно-обоснованной учебной модели формирования химического языка в условиях национально – русского двуязычия одноязычной среды (на примере тувинско-русского двуязычия в Республике Тыва), отличающейся взаимосвязанностью трех языков: химического, родного (тувинского) и русского (государственного). Необходимость создания данной модели продиктована тем, что в национальных школах в условиях двуязычия (особенно в одноязычной образовательной среде) наблюдаются неутешительные выводы ОГЭ и ЕГЭ по химии. Исходя из вышеперечисленного, актуальность данного исследования имеет и фундаментальный и прикладной аспект для российской педагогической науки в области теории и методика обучения химии.

Цель исследования – проанализировать особенности первоначального формирования и совершенствования первоначальных химических понятий в условиях национально-русского двуязычия (на примере тувинско-русского двуязычия). Одной из задач нашего исследования является разработать терминологический русско-тувинский химический словарь для формирования первоначальных химических понятий на примере тувинско-русского двуязычия одноязычной образовательной среды. Фрагмент терминологического словаря представлен в таблице 1.

Таблица 1

Терминологический химический словарь по теме «Первоначальные химические понятия» *

Химический термин	Химический термин на тувинском языке
Термины, имеющие прямой перевод	
Физические явления*	Физиктиг болуушкун
Химические явления*	Химиктиг болуушкун
Простые вещества*	Бодуун будүмелдер
Сложные вещества*	Нарын будүмелдер
Свойства*	Байдалы
Диссоциация*	Чарлыыры
Термины, не имеющие прямой перевод	
Молекулы	Бүдүмелдин бичии кезекчигештери, тургузуу база байдалы ол будүмел ышкаш болур
Химический элемент	Атомның тодаргай хевир
Определение терминов точки зрения разных теорий	
«Атом» с точки зрения атомно-молекулярного учения	Бүдүмелдин эн-не бичии чарылбас кезекчигештери
«Атом» с точки зрения электронной теории	Электриктиг талазы-биле хамаарылга чок кезекчигеш, кадар зарядтыг эзектен болгаш казыыр зарядтыг электроннуг картчыгаштан тургустунган

«Основание с точки зрения атомно-молекулярного учения	Нарын бүдүмелдер, дургузуу металлдын атомындан база «ОН» деп болуктен тургустунган
«Основание» с точки зрения электронной теории	Сугга эсти берген хевирнде ток эртирер будумелдер

Примечание: * отмечены термины, имеющие прямой перевод с русского на тувинский язык

При выборе или составлении терминологического словаря необходимо придерживаться определённых правил:

- содержания терминов должны нести полезную информацию и соответствовать реальным проблемам: с одной стороны, прямой перевод терминов, с другой – перевод по содержанию определений в случае непрямого перевода какого-то понятия. Например, химический термин «атом» не переводится, только по определению можно перевести смысл данного понятия;

- материал словаря должен соответствовать рабочей программе курса и быть полезным обучающимся;
- выполнение заданий по словарю должно содействовать освоению и закреплению основных терминов химического языка;
- словарь должен быть связующим звеном между тремя языками: химическим, русским и тувинским;
- терминологический словарь должен развивать логическое мышление и приводит к формированию умений анализировать основных терминов, делать выводы из полученных данных.

Необходимо сразу отметить, что составление терминологического словаря – задача очень непростая, чрезвычайно трудоемкая, предполагающая наличие у разработчика как широкого научного общекультурного кругозора по владению тувинского языка, так и методических компетенций.

В соответствии с требованиями дидактического принципа «системность» в содержание терминологического словаря включаем материалы рабочей программы предметной области «Химия», которые позволяют в единстве реализовать предметно-дидактические и деятельностные цели урока. Знания и умения из области предметно-дидактических и деятельностных целей уроков, которые включаются в терминологический словарь, на уроке специально не изучаются, так как это может вызвать перегрузку учащихся, отвлечь их от главного учебного материала, привести к формальному усвоению химического языка. Эти знания и умения должны стать как бы побочным продуктом учебной деятельности на уроке.

На основании дидактического принципа систематичности каждый раздел терминологического словаря должен оказывать соответствующую помощь ученику на всех этапах овладения знаниями. Если говорить о формировании основных химических понятий, то программа с использованием терминологического словаря предусматривает на целенаправленное изучение в такой последовательности:

- раскрытие содержания и усвоения химических понятий и терминов на родном языке с помощью терминологического словаря;
- анализ химических терминов на русском языке методом сравнения;
- успешное развитие в процессе формирования и функционирования терминологии специфических методов обучения химии;
- создание на этой основе химической картины природы.

Изучение модуля «Первоначальные химические понятия» с использованием терминологического словаря отличается от общепринятого. Прежде всего более полно и основательно разбираются основные термины на двух языках с использованием словаря. Это позволяет учащимся более осознанно изучить важнейшие закономерности терминологии, лежащие в основе классификации, состава и свойства конкретных соединений. Весь материал словаря, охватывающий программу школьного курса химии, разбит на несколько разделов. Формирование химических терминов с точки зрения атомно-молекулярного учения начинается с ознакомления учащихся с методом индукции, затем дедукции. Далее изучаются точки зрения электронной теории и т.д. Нужно стремиться к тому, чтобы ученики прочно усвоили те или иные понятия с точки зрения разных теорий и законов. Поэтому один и тот же термин необходимо включать в содержание словаря с точки зрения разных теорий (табл. 1). По мере освоения учащимися химического термина с точки зрения атомно-молекулярного учения, с целью выработки прочного навыка необходимо включать как составную часть в более сложное понятие, например, с точки зрения электронной теории.

Так, например, в процессе первоначального формирования, естественно, включается закрепление общелогических методов анализа и сравнения. Все понятия терминологического словаря предварительно активно актуализировать и использовать как теоретическую основу для усвоения нового материала. И совершенно недопустима бессистемность в выполнении программы с использованием терминологического словаря, перескакивание через определённые разделы и т.п.

В конце завершения изучения определённого модуля учебного материала проводится проверка результатов работы над терминологическими словарями по освоению основных понятий, законов и теорий. Ее мы проводим с использованием цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) на примере электронного двуязычного словаря. Электронный терминологический химический словарь помогает учителям и ученикам автоматически формировать внутреннюю отчетность по владению химическим языком. Термины на платформе представлены в разных форматах - текст, графики, интерактивные материалы и т.д.

Для создания макроструктуры разработанного нами электронного двуязычного словаря использован традиционный алфавитный принцип расположения материала по определенным модулям: от А до Я; от А до Z. Макет включает русско-тувинский словарь химических терминов, необходимых для формирования, освоения и развития химических терминов на русском и тувинском языках. После разработки макета данного электронного словаря был спроектирован набор веб-страниц, позволяющих открывать, копировать, настраивать параметры, а также редактировать отдельные страницы и другую информацию, поступающую для пополнения словаря. Глоссарий наполнен химическими терминами школьной программы. Главное меню позволяет осуществлять доступ к словарю в соответствии с требованиями школьной программы химии. Информация разделена на отдельные модули, чтобы чётко выделить их и упростить психологическое и интеллектуальное обращение со словарной статьёй.

Важны и преимущества использования разрабатываемого электронного словаря в дальнейшем в учебном процессе: активизация познавательной деятельности обучающихся, формирование и развитие определенных видов мышления (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение) и т.д. Основной элемент дизайна – поисковая строка, при помощи которой пользователями делается запрос в электронном словаре. База данных представлена в виде четырех web-документов, связанных программным интерфейсом: «Главная»; «Окно вывода результата поиска»; «Список слов с иллюстрациями и без»; «О нас». Навигация осуществляется посредством гиперссылок.

Использование электронного двуязычного словаря учащимися направлено как на освоение химического языка, так и на самоподготовку учащихся к урокам, а также к экзаменам ОГЭ и ЕГЭ. И меняет деятельность учителя: перед учителем стоит задача научить обучающихся анализировать информацию на двух языках с помощью терминологического двуязычного словаря и планировать свою деятельность по решению ключевых проблем по освоению химического языка, альтернативных путей решения, делать выводы на основании продленной работы. Для того, чтобы эту задачу выполнить, учитель, должен уметь организовать работу комплексно.

Выводы. Применение электронного словаря создает условия для самостоятельного пополнения знаний обучающимися, но при этом главное умение, которое формируется при работе с терминологическим словарем – способность работать с терминологией на трех языках: умение систематизировать разные аспекты знаний по химии, способность осваивать базисные химические понятия и термины, к порождению нового знания, интерес к обучению химии. Обучающиеся начинают более осознанно относиться к предмету и проявлять интерес к освоению химического языка. Повышается мотивация обучающихся к изучению предмета, а также будет способствовать осознанию ими необходимости и важности предмета «Химия» для будущей профессии.

Литература:

1. Деркач, А.М. Обучение студентов, страдающих частичными нарушениями чтения и письма, использованию химического языка / А.М. Деркач // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 1. – С. 10-12.
2. Егорова, К.Е. Теория и практика регионализации системы обучения химии в национальной школе (на примере республики Саха (Якутия): автореферат дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Егорова Ксения Егоровна. – Москва, 2001. – 39 с.
3. Закиева, З.Р. Образование химических терминов на татарском языке: суффиксальный способ / З.Р. Закиева // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 12. – С. 151-154.
4. Закиева, З.Р. Химическая терминология в современном татарском языке / З.Р. Закиева. / диссертация ... канд. фил. наук: 10.02.02 / Закиева Зухра Равилевна. – Казань, – 2011. – 167 с.
5. Каримов, М.Ф. Изучение школьниками орфографии химического языка / М.Ф. Каримов, Г.Д. Сайсанова // Инновационная наука. 2018. – Т. 2. № 5. – С. 92-93.
6. Калашников, И.М. Метафоризация в химической технологии (на материале английского языка) / И.М. Калашников, И.И. Битус, Д.В. Свириденко // Актуальные вопросы лингвистики в современном профессионально-коммуникативном пространстве: материалы V межвузовской молодежной научн.-практ. конф. / под общ. ред. С.Е. Груенко. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2016. – С. 132-134.
7. Каштанова, Н.М. Влиянии интеграции русского языка и химии на качество химического образования / Н.М. Каштанова, Т.И. Шарофеев // Актуальные проблемы социально-экономической и экологической безопасности Поволжского региона: материалы VIII Междунар. научн.-практ. конф. / под общ. ред. Крошечкиной И.Ю., Ведихиной Л.И. – Казань: Казанский фил. МИИТ, 2016. – С. 318-320.
8. Куулар, Л.Л. Система учебно-методических заданий как средство формирования профессиональной методической деятельности будущего педагога / Л.Л. Куулар // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 251-255.
9. Макарова, Н.А. Химическая символика как средство организации творческой деятельности обучающихся / Н.А. Макарова // Инновационная наука. – 2016. – № 11-2. – С. 184-185.
10. Маткурбанова, З.К. Химический язык как средство достижения образовательных результатов по химии / З.К. Маткурбанова / Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования: материалы Международ. научн.-практ. конф., посвящ. 170-летию со дня рождения известного русского педагога и психолога П.Ф. Каптерева. – Курск: Изд-во Курского государственного университета, 2019. – С. 372-374.
11. Миреев, В.А. К вопросу об источниках формирования химической лексики в крымскотатарском языке / В.А. Миреев // Вопросы Крымскотатарской филологии, истории и культуры. – 2018. – № 5. – С. 5-10.
12. Миреев, В.А. Аффиксальная деривация при образовании химических терминов и номенов в Крымскотатарском языке / В.А. Миреев // Вопросы Крымскотатарской филологии, истории и культуры. – 2017. – № 4. – С. 11-24.
13. Мифтахова, Н.Ш. Терминологические вопросы в химическом образовании на татарском языке (XIX-XX вв.) / Н.Ш. Мифтахова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 6 (60). – С. 106-115.
14. Мифтахова, Н.Ш. Дидактические основы профессионального химического образования татарского народа на родном языке (I половина XX в. и начало XXI в.) / Н.Ш. Мифтахова, Г.Ф. Хасанова // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 4 (70). – С. 113-124.
15. Мулладжанова, Н.С. Терминологическая экспансия английского языка в русский язык на примере химической и физической областей научного знания: автореферат дис. ... канд. фил. наук: 10.02.20 / Мулладжанова Наталья Сергеевна. – Москва, 2016. – 29 с.
16. Нахова, Н.А. Реализация связи преподавания химии с жизнью на основе применения компьютерной технологии в условиях школ республики Саха (Якутия) / Н.А. Нахова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 28. – С. 136-140.
17. Павлова, Е.С. Формирование химического языка учащихся в условиях билингвального обучения / Е.С. Павлова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 8. – С. 81-89.
18. Павлова, Е.С. Организация билингвального обучения химии в основной школе / Е.С. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9. – С. 169-175.
19. Пустовит, С.О. Цифровые образовательные ресурсы в повышении качества формирования умений учащихся пользоваться химическим языком/С.О. Пустовит // Научный альманах. – 2017. – № 1-2 (27). – С. 191-195.
20. Пустовит, С.О. Формирование у учащихся умений пользоваться химическим языком на занятиях элективного курса / С.О. Пустовит // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Сер. "Естественные науки". – 2018. – С. 83-88.
21. Салимова, И.М. Язык химической науки как одной из ведущих отраслей современного естествознания / И.М. Салимова // Новая наука: От идеи к результату. – 2016. – № 2-3. – С. 87-89.

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент, проректор по научной работе Лазуткина Лариса Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Рязанский государственный агротехнологический университет имени П.А. Костычева» (г. Рязань)

ПРИМЕНЕНИЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности применения когнитивно-коммуникативного подхода к организации образовательного процесса в высшей школе, так как он подразумевает совокупное развитие познавательной и коммуникативной деятельности обучающихся как ключевой фактор в повышении эффективности профессиональной подготовки студентов вузов. Выявленные в ходе проведенного научного анализа трудности обусловили разработку рекомендаций по применению оптимальных дидактических форм и методов, способствующих развитию когнитивных и коммуникативных аспектов личности обучающихся.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, профессиональная подготовка, образовательный процесс, студенты вузов, дидактические методы.

Annotation. The article considers the possibilities of applying the cognitive-communicative approach to the organization of the educational process in higher education, since it implies the cumulative development of cognitive and communicative activity of students as a key factor in improving the efficiency of professional training of university students. The difficulties identified in the course of the conducted scientific analysis cause the development of recommendations for the use of optimal didactic forms and methods that contribute to developing cognitive and communicative aspects of students' personality.

Key words: cognitive-communicative approach, professional training, educational process, university students, didactic methods.

Введение. В современных условиях преобладания стандартизированных и унифицированных подходов к организации педагогического процесса в высшей школе, увеличения объема часов в основной образовательной программе на самостоятельную работу обучающегося усиливается необходимость формирования у студентов, в первую очередь, так называемых универсальных компетенций, подразумевающих наличие критического и системного мышления, способностей реализовывать многофункциональное социальное взаимодействие, что напрямую связано с когнитивными и коммуникативными личностными аспектами.

Изложение основного материала статьи. Проведенный теоретико-методологический анализ показывает, что в психолого-педагогической науке когнитивно-коммуникативный подход широко применяется и является одним из базовых в основном в лингводидактике и психолингвистике. Разносторонние аспекты и взаимосвязь мыслительной и речевой деятельности учащихся различных уровней исследовались в многочисленных работах отечественных ученых, таких как Алгазина Н.Н., Баранов М.Т., Богоявленский Д.Н., Гальперин П.Я., Добромыслов В.А., Приступа Г.Н., Разумовская М.М., Текучев А.В., Шанский Н.М. и др.

При этом необходимо отметить, что значительно реже рассматривались возможности применения когнитивно-коммуникативного подхода в ходе формирования общепрофессионального и специально-профессионального компетентностного потенциала выпускников вузов, между тем как результативность образовательного процесса напрямую зависит от степени понимания и осмысления студентами учебного материала, которым они овладевают посредством специально организованного педагогического коммуникативного взаимодействия. Следовательно, видится целесообразным расширение спектра педагогического применения когнитивно-коммуникативного подхода в реализации учебных программ высшего образования различной направленности, определение его в качестве одного из системообразующих подходов к достижению образовательных целей, обусловленных требованиями к профессиональной подготовке выпускников вузов.

Понятие когнитивно-коммуникативного подхода очевидно является двухкомпонентным. При этом когнитивный компонент акцентирует внимание на закономерных особенностях познавательных процессов и личностного менталитета обучающихся, на стимулировании и активизации их познавательной деятельности, направленности на самообразование, самоконтроль и рефлексии в ходе обучения.

В современной антропоцентрической парадигме значимая роль отводится когнитивной науке, представляющей собой «комплекс наук, изучающих сознание и высшие мыслительные процессы на основе применения теоретико-информационных моделей» [1]. Постепенное расширение границ научного объекта и увеличение совокупности предметов исследования в когнитивистике позволяет утверждать сформированность когнитивного подхода, обеспечивающего методологию решения задач разнообразных гуманитарных научных отраслей с учетом особенностей познавательных процессов личности, специфики ее восприятия, памяти, внимания, мышления и воображения.

Вместе с этим следует учитывать инструментально-деятельностный характер коммуникативных навыков студентов вузов, служащих как средством получения и усвоения новых знаний, так и средством формирования новых профессионально-направленных коммуникативных компетенций, способствующих эффективному применению профессиональных умений и навыков в условиях межличностного взаимодействия в реальных производственных ситуациях.

Основополагающее значение в жизни отдельного человека и общества в целом отводится языку в научной работе Л. Ельмслева: «Язык – человеческая речь – неисчерпаемый запас разнообразных сокровищ. Язык – инструмент, посредством которого человек формирует мысль и чувство, настроение, желание, волю и деятельность. Инструмент, посредством которого человек влияет на других людей, а другие влияют на него; язык – первичная и самая необходимая основа человеческого общества» [2].

В ходе обучения в вузе у студентов формируются коммуникативные навыки восприятия, аналитико-синтетической обработки, дифференциации и понимания учебной информации, которые зависят от степени развития речемыслительных психических процессов как ключевой когнитивной характеристики личности обучающегося в высшей школе, служащей психологическим базисом для формирования всей совокупности профессионально ориентированных компетенций выпускника и обеспечения возможности их эффективного применения в реальной профессиональной деятельности.

Исходя из этого в современной дидактике высшей школы особое внимание уделяется формированию у студентов метапредметных, то есть универсальных компетенций, имеющих когнитивно-коммуникативную основу и подразумевающих способность обучающихся к многоаспектному социальному общению, а также их психологическую готовность к применению полученных в ходе обучения профессиональных знаний, умений и навыков в реальной производственной деятельности.

Когнитивно-коммуникативный подход обуславливает совокупную познавательную и коммуникативную деятельность как ключевой фактор в повышении эффективности образовательного процесса в вузе. Потребность в такой взаимосвязи объясняется тем, что научно-образовательная среда вуза воспринимается в качестве когнитивно-коммуникативного пространства, служащего площадкой разностороннего и целенаправленного взаимодействия субъектов педагогического процесса.

Когнитивный компонент предписывает освоение студентами не только системы отраслевых, специальных знаний, но и овладение закономерностями, принципами и продуктивными методами организации профессионально направленного общения и взаимодействия с учетом производственно-деловой специфики. В режиме профессионально-обусловленного общения коммуникативные навыки обучающихся становятся когнитивным инструментом, который предоставляет им доступ в другую, недоступную и чуждую для них ранее ментальную сферу, определяемую особенностями их будущей профессиональной деятельности. Когнитивным проводником студентов в данную новую сферу становится понимание семантики терминологической лексики и фразеологии, характерной для определенной научно-производственной отрасли и отражающей специфику межличностного и группового взаимодействия, а также особенностей делового речевого этикета, определяющего правила общения в конкретной профессиональной среде.

Коммуникативный компонент подразумевает формирование у обучающихся в ходе реализации образовательного процесса в вузе знания о правилах нормативного речевого поведения, умения дифференцировать и выстраивать наиболее продуктивную профессионально-ориентированную коммуникативную стратегию и тактику, контекстно-обусловленную ситуацией общения.

Применение когнитивно-коммуникативного подхода при организации профессионально-направленного обучения в высшей школе делает целесообразной опору на когнитивный базис, характерный для каждой конкретной научно-производственной сферы, что предписывает определение содержания, структуры и методологии обучения в соответствии с ключевыми дефинициями, лежащими в основе продуктивной профессиональной деятельности.

Интегративный характер когнитивно-коммуникативного подхода заключается также в том, что эффективность профессионально-ориентированного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе напрямую зависит от соотношения личностных объемов их специальных (экстралингвистических, фоновых) знаний и профессионально-обусловленных коммуникативных компетенций, которые в своей совокупности формируют «профессиональное коммуникативное поле» [3].

Проведенный в ходе исследования анализ педагогической практики позволил методом анкетирования выявить целый ряд трудностей когнитивно-коммуникативного характера, который наблюдается у студентов и снижает эффективность процесса их обучения в высшей школе.

Таблица 1

Когнитивно-коммуникативные трудности у студентов вузов

Компонент	Трудности	Количество студентов, %
Когнитивный	Затруднения в корректной интерпретации специальных терминов и понятий.	54%
	Неумение реализовывать аналитико-синтетический подход к поиску и отбору необходимой информации.	42%
	Трудности в систематизации и дифференциации путей решения поставленных задач.	48%
	Сложности в выборе оптимальных способов разработки и реализации проектной деятельности.	62%
	Слабое развитие навыков рефлексии и критической самооценки реализации лично-профессиональной траектории саморазвития.	57%
Коммуникативный	Недостаточное владение культурно-речевыми и стилистическими нормами, ошибки в построении и оформлении устного и письменного высказывания.	69%
	Слабые знания принципов организации речевого общения в профессиональной среде.	48%
	Неумение четко сформулировать цели и задачи собственной и коллективной деятельности.	53%
	Низкий уровень владения риторическими приемами воздействия на аудиторию (правила построения публичной речи, система аргументации, методы убеждения и др.).	61%

Применение когнитивно-коммуникативного подхода к организации образовательного процесса в вузе позволяет актуализировать и задействовать психологический и психолингвистический потенциал учебных дисциплин всех циклов: общеобразовательных, общеспециальных и специальных, методы и приемы обучения которым должны быть направлены на развитие у студентов познавательных и коммуникативных способностей, служащих основой и инструментом формирования у выпускников профессиональных компетенций и готовности к их реализации путем взаимодействия в реальных трудовых условиях.

Когнитивно-коммуникативный подход к профессиональной подготовке студентов в вузе предполагает приверженность целому ряду педагогических принципов, среди которых наибольшую значимость имеют:

- принцип междисциплинарности, который заключается в целенаправленной активации в содержании учебных дисциплин и их методическом обеспечении компонентов когнитивной и коммуникативной деятельности обучающихся, их организационное коррелирование и синхронизацию при планировании образовательного процесса в вузе;

- принцип лично-коммуникативно-деятельностного моделирования, позволяющий в ходе обучения имитировать ситуации профессионально-ориентированного общения, носящего деятельностный характер и опирающегося на когнитивный базис студента; при этом следует отметить, что ситуативность – это главный стимул и условие коммуникации, где посредством когнитивных умений коммуниканты выстраивают продуктивную систему взаимоотношений;

– принцип функциональности, предполагающий овладение студентами вузов функциональными когнитивными и коммуникативными категориями, а также принципами и методами их функционирования в ходе образовательной и будущей профессиональной деятельности.

Применение когнитивно-коммуникативного подхода к профессиональной подготовке выпускников вузов способствует «развитию личности студента и его знаниевого пространства за счет использования актуальной информации и моделирования проблемных ситуаций профессиональной направленности, обеспечивающих как речевое, так и когнитивное развитие будущих специалистов» [4]. Достижению целей и задач по формированию профессиональных компетенций при реализации когнитивно-коммуникативного подхода в вузе служат педагогические методы активизации речемыслительной, а следовательно и познавательной деятельности студентов, к которым относятся в том числе и методы проблемного обучения, к которым относятся: проблемные лекции, ситуационные задачи, ролевые игры, кейс-стади и др.

Выводы. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что когнитивно-коммуникативный подход к профессиональной подготовке студентов в вузе обладает значительным образовательным потенциалом, так как учитывает развитие познавательных способностей обучающихся в неразрывной связи с коммуникативными навыками, обеспечивающими эффективное профессиональное межличностное взаимодействие.

Таким образом, в содержание профессиональной подготовки студентов вузов целесообразно включать не только общепрофессиональные и специальные знания, но и способы их структуризации в когнитивной базе обучающихся, а также коммуникативные стратегии организации профессионального общения.

Литература:

1. Меркулов, И.П. Когнитивная наука / И.П. Меркулов // Новая философская энциклопедия в четырех томах. – М., 2001. – Т.2. – С. 264.
2. Ельмслев, Л. Прологомены к теории языка. / Л. Ельмслев. – М.: КомКнига, 2006. – 248 с.
3. Сыромясов, О.В. Профессиональное коммуникативное поле в культурно-прагматическом пространстве / О.В. Сыромясов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4 (22). – Ч. 1. – С. 195-197
4. Барабанщиков, В.А. Коммуникативный подход к исследованию когнитивных процессов / В.А. Барабанщиков // Институт психоанализа: сайт. – URL: www.inpsycho.ru/info/resursy/biblioteka/stati-prepodavatelej (дата обращения 19.06.22)

Педагогика

УДК 37.004

**заместитель начальника кафедры информационной безопасности,
подполковник полиции Ледовская Маргарита Александровна**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме определения индикаторов надпрофессиональных компетенций вуза в контексте использования в образовательной среде отечественного программного обеспечения. Решение этой проблемы обусловлено не только глобальной цифровой трансформацией современного мира, но и связана с необходимостью перехода на отечественное программное обеспечение.

Необходимо встраивать в образовательную среду вуза все эти новейшие разработки и программные продукты. Если обучающиеся будут иметь возможность осваивать эти сквозные цифровые технологии и инструменты в процессе обучения, то при выходе в профессиональную среду они будут свободно ими владеть.

ИТ-отрасль непосредственно интегрирована во все процессы, связанные с информационной безопасностью. Цифровая юриспруденция, актуализирована сегодня, ставит задачу перехода на совершенно новый вид ведения документации. Все эти предпосылки требуют от преподавательского состава специализированных кафедр актуализации рабочих программ дисциплин в поле использования цифровых технологий и инструментов.

Ключевые слова: информационная безопасность, электронный документооборот, цифровые технологии и сервисы, отечественное программное обеспечение, импортозамещение, компетенции.

Annotation. This article is devoted to the problem of determining the indicators of supra-professional competencies of the university in the context of the use of domestic software in the educational environment. The solution to this problem is due not only to the global digital transformation of the modern world, but also to the need to switch to domestic software.

It is necessary to integrate all these latest developments and software products into the educational environment of the university. If students have the opportunity to master these end-to-end digital technologies and tools in the learning process, then when they enter the professional environment they will be fluent in them.

It is necessary to integrate all these latest developments and software products into the educational environment of the University of the Ministry of Internal Affairs. If cadets and students of the University of the Ministry of Internal Affairs will have the opportunity to master these end-to-end digital technologies and tools in the learning process, then when they enter the professional environment they will be fluent in them.

The IT industry is directly integrated into all processes related to information security. Digital jurisprudence, updated today, sets the task of switching to a completely new type of documentation. All these prerequisites require the teaching staff of specialized departments to update the work programs of disciplines in the field of using digital technologies and tools.

Key words: information security, electronic document management, digital technologies and services, domestic software, import substitution, competencies.

Введение. В настоящее время для оптимизации документооборота и защиты информации проводится довольно широкий спектр разработок, исследований, а также мониторинг эффективности российского программного обеспечения (ПО) для импортозамещения. Поэтому на приоритетные позиции, безусловно, выходит отечественное решение комплексного подхода к работе с офисными документами в организации учебного процесса, например, «МойОфис Профессиональный».

Данная компания уже более восьми лет на рынке, транслирует присутствие в 11 городах России, в ней трудятся свыше 460 разработчиков, свыше 2600 организаций из различных секторов рынка в настоящее время уже используют ПО «МойОфис». Среди акционеров общеизвестный разработчик технологий в сфере информационной безопасности «Лаборатория Касперского».

Волнующие современный мир тенденции в развитии отечественного офисного ПО направлены на обеспечение безопасности и кроссплатформенности без снижения функциональности. Это обусловлено тем, что импортозамещение - это сейчас весьма острая тема, поэтому нужны продукты, которые могли бы этот процесс сделать максимально комфортным. Программы импортозамещения существовали всегда. В разные периоды истории государственная экономическая политика склонялась то в сторону свободы торговли, то в сторону протекционизма, никогда не принимая ни одну из экстремальных форм.

Изложение основного материала статьи. Существуют отрасли, в которых национальный суверенитет является критически важным: оборонная промышленность, энергетика, сельское хозяйство, культура, образование, здравоохранение. Новой отраслью, пополнившей этот список, является ИТ-отрасль, что обусловлено ответом на вызовы современных реалий: выход этой отрасли на рынок протекционизма и импортозамещения неизбежен и релевантен цели глобальной трансформации VUCA-мира, как цифровой, так и геополитической [1].

Любая страна должна иметь в себе силы и не зависеть от зарубежных механизмов давления, например, санкций. Технологии не стоят на месте и реализация инновационных подходов крайне важна. Сегодня происходит стремительное отключение разных сервисов в связи с внешними политическими аспектами, что влечет за собой огромное количество сложностей для пользователей.

Очевидно, что будущее – за технологиями, т.к. развитие рынка информационных технологий оказывает огромное влияние на экономику страны и является ключевым условием перехода к постиндустриальной экономике. Информационные технологии становятся ключевым источником инноваций, которые способствуют развитию смежных отраслей и общей эффективности экономики. Уровень развития ИТ-индустрии является одним из ключевых факторов, влияющих на конкурентоспособность страны. Поэтому наличие в университетах своих инструментов является значимым и актуальным.

Технологическими лидерами, совершенствующимися в этом направлении, являются Южная Корея, Германия, Индия и Турция. При этом мировые лидеры стремятся к независимости от иностранных вендоров и выбирают импортозамещение, разрабатывая и используя собственные офисные пакеты, независимые от зарубежных партнеров.

Рынок программного обеспечения в России менялся, изначально в 70-80-е гг. прошлого века разрабатывалось программное обеспечение в закрытых НИИ для оборонной и космической отрасли, в 90-е годы произошел развал отраслей и стали появляться представительства западных компаний в нашей стране, уже в 2000-е годы наблюдался рост рынка «пиратского» программного обеспечения и наступило «золотое» время системных интеграторов, а уже с 2010 года началась новая эра российского программного обеспечения, в которой начали транслироваться совершенно новые подходы и векторы развития.

Таблица 1

Перечень отечественного программного обеспечения для отрасли «Образование»

№ п/п	Название ПО	Краткое описание	Ссылка	Примечания
1.	«Фабрика кроссвордов»	Конструктор для создания кроссвордов онлайн	http://puzzlecup.com/crossword-ru/	в свободном доступе
2.	Яндекс.Диск	Яндекс.Диск – облачный сервис, принадлежащий компании Яндекс, позволяющий пользователям хранить свои данные на серверах в «облаке» и передавать их другим пользователям в Интернете. Работа построена на синхронизации данных между различными устройствами.	https://disk.yandex.ru/	в свободном доступе
3.	Open Office	Apache OpenOffice – свободный пакет офисных приложений. Конкурирует с коммерческими офисными пакетами как на уровне форматов, так и на уровне интерфейса пользователя. Одним из первых стал поддерживать новый открытый формат OpenDocument.	https://www.openoffice.org/ru/	в свободном доступе
4.	Консультант Плюс	Консультант Плюс – законодательство РФ кодексы и законы в последней редакции. Удобный поиск законов кодексов приказов и других документов.	http://www.consultant.ru/	
5.	Statistica	Statistica – программный пакет для статистического анализа, разработанный компанией StatSoft, реализующий функции анализа данных, управления данными, добычи данных, визуализации данных с привлечением статистических методов.	http://statsoft.ru/	
6.	Project Expert	Project Expert – программа для разработки бизнес-планов и оценки инвестиционных проектов.	https://www.expert-systems.com/financial/pe/	
7.	Бизнес-навигатор МСП	Ресурс для развития малого и среднего бизнеса.	https://smbn.ru/	в свободном доступе

В настоящее время очень важно, чтобы академическое сообщество было постоянно проинформировано о наличии / отсутствии программных продуктов, необходимых для осуществления преподавательской деятельности.

Среди них: курс на цифровую экономику, рост инвестиций в ИТ-отрасли, поддержка высокотехнологичных разработок на государственном уровне, политические предпосылки импортозамещения программного обеспечения на почве санкционного давления и угроз информационной безопасности, открыта мировая технологическая база для разработки софта, повышение конкурентоспособности российского программного обеспечения и в экономическом, и в функциональном плане.

Данный проект стартовал в 2015 году с целью обеспечения устойчивого развития экономики с использованием информационных технологий. В это же время появился реестр российского программного обеспечения, насчитывающий в

настоящее время свыше 12000 программных продуктов. Часть из них, актуализированная для использования в образовательных организациях, представлена в таблице 1.

В настоящее время остро стоит проблема повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, т.к. все очень быстро меняется. Практически ежемесячно уходит из доступа достаточно большое количество инструментов и платформ, при этом также быстро появляются новые возможности и технологии. Уже к 2024 году доля российского программного обеспечения в закупках органов государственной власти и подведомственных организаций, по прогнозам экспертов, будет неуклонно расти. В настоящее время мы все столкнулись с тем, что приходится отказываться от привычных технологических решений, требуется переосмысление процедур работы с новыми и неизвестными технологиями, также все более масштабно проявляются риски, связанные с сохранностью информации. Во всем многообразном спектре используемых сегодня продуктов ИТ-отрасли существуют подводные камни, они связаны с тем, что нельзя забывать о безопасности и рисках, связанных с утратой информации. Это тот аспект, на который именно сейчас необходимо сделать акцент и разработчикам, и пользователям, и образовательным организациям, которые готовят специалистов в области информационной безопасности, потому что решения о проверках на утечки информации, либо на неопределенные возможности того или иного программного продукта, крайне важны в современном социуме [2].

В этой связи мы видим необходимость пересмотра содержания формируемых надпрофессиональных компетенций в области информационной безопасности, и документооборота. В ходе преподавания для обучающихся должны быть раскрыты понятия «идентификация рисков», «оценка рисков», «управление рисками» в области информационной безопасности и нарушения стандартов документооборота. В первую очередь, нужно вооружить обучающихся навыками анализа рисков при работе с данными: ошибками и пропущенными значениями в данных; разным представлением данных; репрезентативностью; различием условий; неверно определенной целевой аудиторией; хранением данных. Главная задача – научить прогнозировать риски и последствия от нарушения правил информационной безопасности [3].

Первостепенной проблемой является человеческий фактор. Дело в том, что современная криптография и современные технологии информационной безопасности, которые призваны противодействовать хакерским атакам, – это поистине цифровая крепость, очень надежная и защищенная. У злоумышленников мало шансов ее взломать. Есть всего одно слабое место – это люди, с их человеческими качествами, пороками, которые можно эксплуатировать, для того, чтобы получить ключи, для того, чтобы люди сами открывали двери. Бесполезно писать регламенты, заставлять людей, наказывать за то, что их пароли слишком просты. Если человек не понимает, почему пароль должен быть длинным, почему его нельзя клеить на монитор – бесполезно действовать силой. Точно также абсолютно не нужны никакие регламенты, если человек сам по себе понимает последствия тех или иных нарушений.

В процессе расследования преступлений в области информационной безопасности выпускники вуза МВД будут сталкиваться именно с таким предиктором этих проблем, как человеческий фактор. В настоящее время транслируется необходимость интеграции новых систем в существующую инфраструктуру, иллюстрируются как финансовые, так и временные затраты на внедрение и обучение узко профильных специалистов. Особую роль в процессе пересмотра содержания процесса преподавания, эксперты советуют отвести ГОСТам, форматам документооборота, а также российским криптоалгоритмам в документообороте [4; 6].

В Российской Федерации есть ряд стандартов, которые рекомендуют и задают тренд в подходах к современному документообороту. В 2011 году вступил в действие национальный стандарт открытых офисных приложений (OpenDocument – ODF) – ГОСТ Р ИСО/МЭК 26300-2010. Вопрос о стандартизации формата офисных документов стал актуальным в тот момент, когда электронные документы начали широко использоваться в деловом обороте, и возникла необходимость их долгосрочного хранения. Принятие ГОСТа на формат ODF позволяет выстроить нормативную базу для создания электронных архивов, чтобы обеспечить долгосрочное хранение электронных документов, существующих на правах подлинника, что имеет важное значение в правовом поле документооборота [5; 7].

Выводы. В настоящее время все чаще поднимается вопрос о цифровизации юриспруденции, и, следовательно, стандартах электронного документооборота. Большинство людей сталкиваются с цифровым правом неосознанно. Сегодня все чаще происходят преступления, связанные с приватностью. Популяризация цифрового права, правовое просвещение также очень важны, как и, подготовка технических цифровых специалистов. Масштабная цифровая трансформация государства и бизнеса, активное формирование цифрового законодательства предполагает наличие подготовки кадрового потенциала не только в области IT и кибербезопасности, но и в области права. Возникает проблема, связанная с поиском сущностной характеристики понятия «цифровой юрист». В первую очередь, это специалист, обладающий фундаментальными юридическими знаниями, но при этом, понимающий, как функционирует та или иная технология.

Литература:

1. Братусин, А.Р. О необходимости подготовки на базе вузов МВД и силовых ведомств РФ специалистов в области информационной безопасности / А.Р. Братусин, Р.В. Скобликов, О.В. Кашин // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 27-31.
2. Вербицкий, А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал "Номо Cyberus". – 2019. – №1(6). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journal.homocyperus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019, свободный. – Загл. с экрана.
3. Жумашева, С.С. Цифровая грамотность как одна из ключевых компетенций современного педагога / С.С. Жумашева // Вестник науки и образования. – 2021. – №9-3 (112). – С. 73-77.
4. Информационные технологии управления и организация защиты информации: курс лекций / В.А. Апульцин, Ш.Х. Гонов, В.Н. Лебедев, В.Ю. Петрова. – Москва: Академия управления МВД России, 2021. – 72 с.
5. Кречетова, Г.А. Проблема цифровой трансформации высшего образования / Г.А. Кречетова // The Scientific Heritage. – 2021. – №73-3. – С. 14-17.
6. Ледовская, М.А. О необходимости совершенствования дескрипторов формируемых компетенций в процессе преподавания дисциплин по информационной безопасности и защите информации в контексте цифровой экономики / М.А. Ледовская // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67-1. – С. 156-160.
7. Яруллина, Л.Р. Цифровое обучение в высшей школе: психологические риски и эффекты / Л.Р. Яруллина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №6. – 42PSMN620 // Publishing company «World of science» <http://izd-mn.com>

УДК 37.002

кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии Лепшкова Елизавета Ахияевна
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
 кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики Карасова Светлана Яхьяевна
 Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РОЛИ МУЗЫКИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена методам исследования роли музыки в изучении иностранного языка. На протяжении веков искусство было средством выражения для передачи различных идей, особенно нематериальных. Актуальность темы обуславливается тем, что среди многочисленных видов искусства музыка была важным аспектом каждой культуры, с помощью которой мы выражаем свои мысли и чувства. Однако ее роль в изучении языка и особенно в изучении иностранного языка не получила большого внимания в исследованиях в области образования. Музыка, песни оказывают благотворное влияние на способы изучения языка. В связи с этим настоящее исследование имело целью изучить относительную эффективность использования песен (текстов и музыки) для пополнения словарного запаса. Разная степень использования песен ведет к разным достижениям в английском языке. Субъекты, которые часто слушают музыку, добиваются более высоких результатов.

Ключевые слова: музыка, песня, текст, словарный запас, эффективность, достижения, английский язык.

Annotation. This article is devoted to methods of studying the role of music in learning a foreign language. For centuries, art has been a means of expression for conveying various ideas, especially intangible ones. The relevance of the topic is due to the fact that among the numerous art forms, music has been an important aspect of every culture, through which we express our thoughts and feelings. However, her role in language learning and especially in foreign language learning has not received much attention in educational research. Music, songs have a beneficial effect on the ways of learning a language. In this regard, the present study aimed to study the relative effectiveness of the use of songs (texts and music) for vocabulary replenishment. Different degrees of use of songs lead to different achievements in the English language. Subjects who listen to music frequently perform better.

Key words: music, song, text, vocabulary, efficiency, achievements, English.

Введение. Разные животные издают различные виды звуков для выражения чувств своим собратьям. Точно так же люди используют свой язык и/или музыку для выражения своих мыслей и общения друг с другом. Вряд ли можно представить себе культуру без музыки. Таким образом, музыка является неотъемлемой частью любой культуры, которая широко признана незаменимой составляющей человеческого существования. Как особые короткие музыкальные произведения, песни также входят корнями в культуру. Они считаются богатыми источниками информации о человеческих ценностях, убеждениях, обычаях, отношениях, этике и культурных различиях.

Предмет исследования: музыка в изучении иностранного языка.

Таким образом, целью исследования является исследование роли использования песен (текстов и музыки) для пополнения словарного запаса.

Задачи исследования:

- подтвердить взаимосвязь между музыкой и языком;
- определить значение музыки для обучения.

Метод исследования. С помощью методики развития навыков говорения через музыку учащиеся получают возможность инициировать свои коммуникативные навыки и знания в другом контексте и другими способами, что является более увлекательным и удобным для учащихся этого возраста. Кроме того, это делает урок более заманчивым, близким по духу и познавательным.

Практическая значимость исследования заключается в том, что ее результаты могут быть использованы на занятиях по практике устной речи.

В этой статье рассматривается важность музыки и песен в изучении иностранного языка, особенно в области изучения слов, и предлагаются стратегии использования песни для расширения словарного запаса.

Изложение основного материала статьи. Ученые-когнитивисты, терапевты, музыканты, певцы и учителя могут легко подтвердить взаимосвязь между музыкой и языком. В основном они относятся к таким аспектам человеческой жизни как к двум отдельным, хотя и взаимодополняющим системам структурированного общения. Язык, в первую очередь отвечает за содержание и музыку, вызывающую эмоции [1].

Платон считал, что «музыкальное обучение является более сильным инструментом, чем любое другое, потому что ритм и гармония проникают во внутренние точки души, на которых они закрепляются, формируя правильность воспитания, грациозность».

Музыка способствует тому, чтобы сделать классную комнату для изучения языка оптимальной средой для обучения, в которой учащиеся могут расширить свой словарный запас, улучшить свои навыки аудирования, говорения, чтения, и навыки письма, а также развивать культурные знания [2].

Многие учителя подтверждают чрезвычайную силу музыки как средства релаксации в классе, а также в качестве разминки или поля для других задач, выполняемых для облегчения учебного процесса. Педагоги обнаружили в песнях несколько особенностей, которые позволяют изучающим иностранный язык эффективно управлять своим обучением [3].

Например, песни содержат разговорный язык, короткие слова и множество личных местоимений, которые произносятся медленнее с различными повторениями, что позволяет обрабатывать их легко, эффективно и интересно. Эти факторы делают песни великолепным инструментом для изучения словарного запаса или для закрепления уже выученных слов.

Тем не менее, исследованию роли музыки и песен на иностранном языке не уделялось большого внимания в области образования, несмотря на то, что влияние музыки на общество и культуру получило широкое признание [4].

На протяжении веков язык и искусство дополняли друг друга. Во многих случаях искусство является средством передачи разного рода конкретных и абстрактных идей. Ученые пришли к выводу, что, хотя язык и музыка являются разными формами общения, они обрабатываются в одной и той же области мозга с помощью одного и того же механизма. Как предположила Айотте, музыка и язык имеют одинаковые слуховые, перцептивные и когнитивные механизмы, которые структурируют слуховую информацию, получаемую органами чувств [5].

Мора утверждал, что первое, что мы узнаем о языке, – это его музыкальность. Уилкоккс также подтвердил, что песни составляют обширную музыкальную литературу, поскольку в каждой стране есть песни, которые передавались из

поколения в поколение, чтобы добавить ритма и темпа групповой работе. Некоторые из них – песни о гребле, маршевые песни и песни об урожае [6].

По словам Мора, музыкальность языка обеспечивает богатую среду для звукового обучения за счет повышения беглости за счет имитации и развития осознания звуков, ритмов, ударений и интонаций, и что музыкальность речи воздействует не только на навыки произношения учащихся, но и на весь процесс овладения языком [7].

Используя музыку для облегчения языковой обработки, преподаватели могут повысить мотивацию учащихся, развить культурное понимание, улучшить их рабочую память и облегчить долгосрочное запоминание словарного запаса.

Есть несколько теоретических и физиологических оснований для включения музыки в преподавание языка. Многочисленные исследования подтвердили роль музыки как эффективного инструмента для развития памяти словарного запаса и многих других языковых компонентов, таких как грамматика, фонетика и т.д. Например, Hazel-Obagow изучала краткосрочные и долгосрочные эффекты музыки для пополнения словарного запаса младшими школьниками изучающими английский язык [8].

Результаты показали, что включение музыки значительно мотивирует студентов в изучении словарного запаса. Ayotte исследовала влияние песен на усвоение глагольных форм иностранного языка. Уроки в одной из ее экспериментальных групп были основаны на использовании песен при обучении глагольным формам, а уроки другой группы не включали музыку. Результаты показали, что первая группа справилась с грамматическими заданиями с большей точностью, чем вторая группа.

Тем не менее, предложение о включении музыки в обучение английскому языку является окончательным выводом из личного опыта инструкторов или практических исследований. Более того, Ayotte утверждал, что лишь в небольшом числе исследований изучалась роль песен и текстов песен в изучении языка, особенно среди взрослых, изучающих английский язык. Он также отметил, что крайне необходимо определить, действительно ли песни могут способствовать овладению вторым языком [9].

Таким образом, исследование любой возможной эффективности песен и текстов песен в аспектах изучения языка может дать оценку мотивирующего, интересного и эффективного характера использования музыки в обучении иностранному языку и, таким образом, дать действенные предложения по проведению занятий по английскому языку.

Несколько исследований роли песен в обучении английскому языку как иностранному в классе либо проводились с участием младших школьников, либо дали противоречивые результаты. Экспериментальный подход в этом исследовании изучал влияние использования песен на приобретение словарного запаса у взрослых студентов, изучающих английский язык на университетском уровне. Другими словами, проблема, поставленная в этом исследовании, заключалась в выявлении значительной разницы между результатами учащихся в тестах на знание словарного запаса с разной степенью воздействия песен в их обучении [10].

Результаты этого исследования показали, что различная степень включения песни в учебный процесс может привести к разным показателям словарного запаса. Люди с наибольшим воздействием музыки набрали более высокие баллы, как в непосредственном тесте, так и в отсроченном тесте. Кроме того, группа без музыки превзошла группу с половинной музыкой, что позволяет сделать вывод о том, что обучение может быть наиболее эффективным, когда музыка интенсивно используется в обучении.

Одной из причин этого может быть то, что некоторые ученики могут сбиваться с толку, отвлекаться или даже тормозить, когда преподаватель непоследовательно использует музыку. Следовательно, обучение английскому языку может быть очень эффективным, если оно основано на интенсивном использовании музыки/песен. Выводы Медины также подтвердили этот вывод, поскольку он утверждал, что использование музыки для содействия овладению вторым языком должно занимать более важную роль в учебной программе по иностранному языку. Этого легко добиться, увеличив частоту использования песен в учебной программе [11].

Результаты этого исследования могут помочь преподавателям изменить свои методы обучения, чтобы максимально повысить качество и эффективность обучения учащихся. Благодаря тому, что все больше музыки используется в классах, учителя английского языка, инструкторы учителей, составители учебников и разработчики учебных программ начинают лучше осознавать роль музыки/песен в обеспечении качества их работы на уроках, учебниках и учебных планах. Учебные процедуры, включающие интенсивное использование песен, занимают золотую середину между лингвистикой и музыковедением, обладая как коммуникативными аспектами языка, так и развлекательным аспектом музыки [12].

Выводы. В этом исследовании изучалась эффективность использования музыки для пополнения словарного запаса учащихся изучающих английский язык, поэтому можно провести дальнейшие исследования, изучая ее влияние на учащихся из других стран и культур, а также на другие аспекты обучения английскому языку (например, говорение, аудирование, письмо, или чтение).

Исходя из приведенной выше информации, мы понимаем, что музыка, песни могут быть очень полезны для того, чтобы мотивировать учащихся развивать три основных языковых навыка: а) чтение, б) письмо и в) говорение.

Музыка, песни являются богатым источником занятий в классе и, несомненно, могут быть сильно мотивирующими для учащихся. Неудивительно, что использование музыки играет важную роль в преподавании языка. Она открывает перед учениками новый мир, развивает критические способности учащихся. Она охватывает каждую человеческую дилемму, конфликт и депрессию. Раскручивание сюжета песни – это больше, чем автоматическое упражнение. Оно требует личной реакции от учащихся и побуждает их опираться на собственный опыт.

При использовании музыки, песен на уроках иностранного языка следует сосредоточиться на их положительном вкладе, поскольку они знакомят учащегося с различными регистрами, типами использования языка. Привлекательная и приятная песня, которая передает наши чувства или эмоции, может мгновенно тронуть сердце учащихся. Следовательно, музыкальное занятие становится не только увлекательным, но и отвечает взаимностью с импульсивностью и интересом. Эта искренность в обучении оставляет неизгладимое впечатление в голове учащихся.

Литература:

1. Айотте, С. Приобретение форм глагола через песню / С. Айотте // Докторская диссертация. – Мичиганский государственный университет. – Dissertation Abstracts International. – Мичиган. – 2005. – 335 с.
2. Виноградов, В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. – Москва: Наука. – 1980. – 360 с.
3. Дурдымурадова, Б.Я Средства создания парадокса в тексте и ситуации его использования / Б.Я. Дурдымурадова, Е.А. Лепшокова. – Chronos. – 2019. – № 12 (39). – С. 66-69.
4. Лепшокова, Е.А. Место парадокса в художественном произведении / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-1. – С. 171-174.

5. Лепшокова, Е.А. Методические требования к художественным текстам для домашнего чтения / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, изд.-во КЧГУ, 2018. – С. 151-157.

6. Лепшокова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепшокова // сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, изд.-во КЧГУ, 2017. – С. 135-139.

7. Лепшокова, Е.А. Изучение извинения с позиций прагмалингвистики / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, 2019. – С. 144-149.

8. Лепшокова, Е.А. Особенности процесса обучения чтению / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XII Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, изд.-во КЧГУ, 2017. – С. 142-148.

9. Медина, С.Л. Влияние музыки на приобретение словарного запаса второго языка / С.Л. Медина // Документ представлен в Национальной сети раннего изучения языков. – 1990 г. (6), 6-8. (Репродукция документа Эрика № ED 352 834)

10. Мора, С.Ф. Освоение иностранного языка и пение мелодий / С.Ф. Мора. – Журнал ELT, 2000. – 54(2). – С. 146-152.

11. Тоторкулова, К.А. Роль образования в социуме / К.А. Тоторкулова // Международный сборник научных статей: Традиции и инновации в системе образования. Выпуск XVII. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 228-231.

12. Хосуева, Ф.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Ф.А. Хосуева, Е.А. Лепшокова. // В сборнике: Молодежь. Наука. Образование. Материалы республиканской научной студенческой сессии. – Карачаевск, 2020. – С. 347-352.

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры русского языка Ли Пин

Хулунбуирский университет (г. Хайлар),

магистр филологии, аспирантка

Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

О ПУТЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРИГРАНИЧНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ КНР И РФ

Аннотация. В данной работе рассматривается научно-образовательная интеграция между КНР и РФ. Основное внимание уделяется образовательной интеграции в приграничных районах РФ и КНР. Цель работы является изучение текущего положения образовательной интеграции между КНР и РФ и разработка мер для успешной интеграции в приграничных университетах стран. В процессе исследования использовались общенаучные методы исследования: методы логического и функционального анализа, схематичное представление анализируемых категорий и явлений. Информационной базой исследования послужили, научные публикации по данной тематике, законодательное и нормативные акты, постановления в рассматриваемых странах, справочно-аналитические материалы и другие источники сети Интернет. Продемонстрирован положительный рост двусторонних образовательных обменов между двумя странами. Отмечено значение интернационализации высшего образования для университетов. Выделены приграничные территории сотрудничества между КНР и РФ: Хабаровский край, Приморский край, Еврейская автономная область, Амурская область, Забайкальский край, провинции Хэйлуцзян и Цзилинь, Синьцзян-Уйгурский автономный район и автономный район Внутренняя Монголия. На данный момент функционируют 52 совместных программ на уровне бакалавриата и магистратуры в 18 провинциях и городах КНР. Предложены меры для эффективной образовательной интеграции между КНР и РФ, заключающиеся на карьерных перспективах участников. Таким образом, под влиянием интернационализации происходят существенные изменения в системах высшего образования стран и основывается на огромном научно-техническом потенциале двух держав.

Ключевые слова: международное научно-образовательное сотрудничество, образовательная интеграция, приграничный университет, китайско-российское сотрудничество, научно-образовательные практики, академическая мобильность, Китай, Россия.

Annotation. This paper examines the scientific and educational integration between the PRC and the Russian Federation. The main attention is paid to educational integration in the border areas of the Russian Federation and China. The purpose of the work is to study the current state of educational integration between the PRC and the Russian Federation and develop measures for successful integration in border universities of the countries. In the process of research, general scientific research methods were used: methods of logical and functional analysis, a schematic representation of the analyzed categories and phenomena. The information base of the study was scientific publications on this topic, legislative and regulatory acts, regulations in the countries under consideration, reference and analytical materials and other Internet sources. A positive growth of bilateral educational exchanges between the two countries has been demonstrated. The importance of internationalization of higher education for universities is noted. Border areas of cooperation between the PRC and the Russian Federation are identified: Khabarovsk Territory, Primorsky Territory, Jewish Autonomous Region, Amur Region, Trans-Baikal Territory, Heilongjiang and Jilin Provinces, Xinjiang Uygur Autonomous Region and Autonomous Region of Inner Mongolia. At the moment, there are 52 joint programs at the undergraduate and graduate levels in 18 provinces and cities of China. Measures for effective educational integration between the PRC and the Russian Federation, based on the career prospects of the participants, are proposed. Thus, under the influence of internationalization, there are significant changes in the systems of higher education of countries and is based on the huge scientific and technological potential of the two powers.

Key words: international scientific and educational cooperation, educational integration, frontier university, Chinese-Russian cooperation, scientific and educational practices, academic mobility, China, Russia.

Введение. Интернационализация является главным компонентом высшего образования по причине растущей глобализации новых знаний, усиления межнационального и приграничного академического сотрудничества. Учреждения высшего образования считаются ключевыми лицами в этом процессе.

В настоящий момент совместная работа Российской Федерации (РФ) и Китайской Народной Республики (КНР) в сфере образования реализуется как в форме двустороннего взаимодействия, так и в рамках международных организаций, таких

как Образовательный фонд Форума Азиатско-тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС) и Шанхайской организации сотрудничества (ШОС).

Интернациональное образовательное приграничное сотрудничество формируется в контексте сетевого взаимодействия вузов и колледжей и проявляется основных его формах: объединение и развитие современных образовательных проектов, рост студенческой и преподавательской мобильности, активизация культурных связей в рамках совместных проектов.

Особую роль в этом процессе играют приграничные территории КНР и РФ, которые имеют культурно-исторические преимущества, возможность безвизовых перемещений, общностью образовательных процессов, наличием совместных проблем в экологии, экономике и пр.

Помимо обмена студентами и преподавателями, процесс включает создание филиалов, совместные исследовательские и технологические инициативы, сотрудничество в укреплении институционального управления, тестирования, усилия по развитию преподавателей.

Активная борьба за интеллектуальные ресурсы способствует странам КНР и РФ формировать стратегии привлечения и удержания талантливых студентов и преподавательского состава.

Целью исследования является изучение текущего положения образовательной интеграции между КНР и РФ и разработка мер для успешной интеграции в приграничных университетах стран.

Для достижения поставленной цели использовались общенаучные методы исследования: методы логического и функционального анализа, схематичное представление анализируемых категорий и явлений. Информационной базой исследования послужили, научные публикации по данной тематике, законодательное и нормативные акты, постановления в рассматриваемых странах, справочно-аналитические материалы и другие источники сети Интернет.

Изложение основного материала статьи. Изучением российско-китайских отношений в сфере науки и образования занимаются ряд российских и китайских ученых. Так в работе Цзея Л. говорится о взаимном доверии между государствами который способствовал росту академического обмена студентов, научными работниками и преподавателями [1].

Ученые рассматривают социально-культурный подход интеграции научно-образовательных практик РФ и КНР в приграничных территориях. Авторы проанализировали региональную пару Забайкальский край, РФ – регион Дунбэй (Северо-Восточный Китай), КНР. Определили главные направления приграничного российско-китайского научного партнерства [2].

Ян Р. провел исследование международной мобильности ученых Китая. Исследователь делает вывод о утечки умов и предлагает меры по удержанию человеческого капитала в стране [3].

На законодательном уровне РФ и КНР приняты положения и программы по поддержке и развития сотрудничества в научно-образовательных сферах. Так, в постановление совета российского союза ректоров от 11 мая 2005 года говорится об ключевых тенденциях по интеграции научно-образовательной деятельности, развития вузовской науки и образовательных центров. Документ содержит вопросы правового регулирования деятельности, новшеств форм институциональной интеграции и подходы к бюджетному финансированию вузовской науки и иных событий по интеграции высшего образования и науки [4].

Согласно данным Минобрнауки РФ число российских студентов в Китае возросло на 36 % и составило свыше 20 тысяч человек в 2019 году, кроме того более 35 тысяч человек участвовали в зимних и летних школах, приняли активное участие в краткосрочных образовательных программах [5].

В Российской Федерации стремительно функционируют гранты, а также стипендии Правительства и Президента по получению высшего образования в КНР, а также академическая мобильность студентов, преподавателей и научных сотрудников.

Среди китайских и российских университетов подписано свыше двух тысяч двусторонних договоров, создано отраслевые и областные китайско-российские организации в учебных заведениях. В КНР функционируют 86 общих российско-китайских образовательных проектов, а также 10 совместных институтов.

По данным министерства образования КНР в 2020 году существует 52 совместных программ (на уровне бакалавриата и магистратуры) в 18 провинциях и городах КНР рисунок 1 [6].

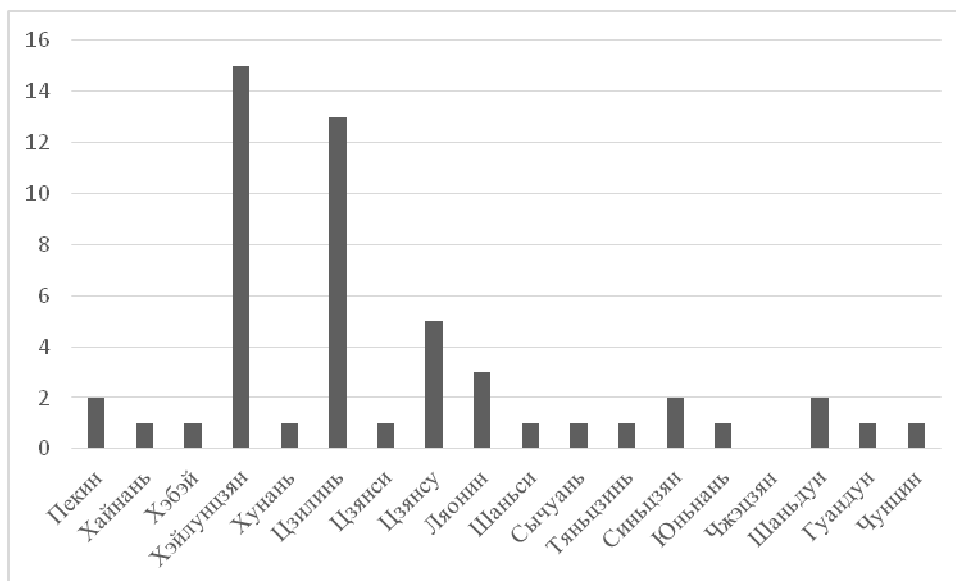


Рисунок 1. Статистика по количеству существующих программ подготовки и научных заведений в КНР, совместных с РФ, ед., 2020 г.

В КНР обучается более 20 тысяч российских студентов. Кроме того, статистические данные о количестве иностранных студентов по источникам финансирования показали, что 63 тысячи иностранных студентов (12,81%) получили стипендии правительства Китая, а 429 тысячи (87,19%) обучаются на платной основе.

К 2020 году РФ и КНР получилось достигнуть итогового показателя академической мобильности обучающимися в 100 тысяч человек. Следует выделить данный показатель в 2012 году составлял более 25 тысяч человек.

Приграничное сотрудничество между РФ и КНР осуществляется с субъектами федерации: Хабаровский край, Приморский край, Еврейская автономная область, Амурская область, Забайкальский край. С китайской стороны сотрудничество осуществляют провинции Хэйлунцзян и Цзилинь, Синьцзян-Уйгурский автономный район и автономный район Внутренняя Монголия.

Подписаны соглашения о создании совместного образовательного учреждения между Владивостокским государственным университетом экономики и сервиса и Чаньчунским университетом Гуанхуа.

На данный момент, университеты уделяют особое внимание совместной образовательной приграничной интеграции. И чаще всего фокусируются на культурной составляющей, а не на профессиональных возможностях участников, поэтому предлагаем ряд мер для улучшения:

– следует уделять внимание привлечению студентов в неязыковые (гуманитарные, точные, технические и т.д.) направления;

– выражать гибкость в обучении иностранных языков и их комбинаций;

– совмещать долгосрочные и краткосрочные программы обучения;

– уделять существенное внимание раскрытию карьерных возможностей выпускников и содействия закреплению на рынке труда.

Выводы. В условиях активного международного сотрудничества между КНР и РФ возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах для обеспечения устойчивого развития экономик стран. Следовательно, научно-образовательное сотрудничество между странами является одним из важных направлений двусторонних отношений и отвечает интересам стратегического взаимовыгодного партнерства, основываясь на огромном научно-техническом потенциале двух держав.

Литература:

1. Цзя, Л. Развитие российско-китайских отношений в области образования // Образование и наука. – 2013. – № 10. – С. 91-104.

2. Морозова, В.С. Особенности интеграции научно-образовательных практик / В.С. Морозова, Д.Д. Дондоков // Science for Education Today. – 2020. – №2. – С. 167-186.

3. Ян, Р. Преимущества и проблемы международной мобильности исследователей: опыт Китая // Глобализация, общества и образование. – 2020. – №18 (1). – С. 53-65.

4. Постановление от 11 мая 2005 года N 1. Основные направления интеграции образовательной и научной деятельности, развития вузовской науки и образовательных центров. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901952937> (дата обращения: 20.05.2022).

5. Россия и Китай достигли уровня академической мобильности в 100 тысяч человек. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=26080 (дата обращения: 22.05.2022).

6. Официальный сайт Министерства образования КНР. URL: <http://www.crs.jsj.edu.cn/index/sort/1006> (дата обращения: 20.05.2022).

7. Министерство образования КНР. Образовательное сотрудничество со странами Европы. URL: http://en.moe.gov.cn/cooperation_exchanges/201506/t20150626_191370.html (дата обращения: 19.05.2022).

8. Отчет о мировом рынке образовательных услуг за 2022 г. URL: <https://www.thebusinessresearchcompany.com/report/educational-services-global-market-report> (дата обращения: 21.05.2022).

9. Китайская грамота. Какие перспективы у России на рынке образования Китая. URL: <https://carnegie.ru/commentary/86097> (дата обращения: 20.05.2022).

10. Бини, П.А. Решение иностранных студентов учиться в Китае: исследование некоторых иностранных студентов из университетов Китая / П.А. Бини, М.Ю. Ченг // Открытый журнал социальных наук. – 2021. – № 9. – С. 305-325.

11. Донецкая, С.С. Интернационализация высшего образования в Китае: современные тенденции / Я. Жэнь // Высшее образование в России. – 2019. – № 6. – С. 63-74.

12. Шведова, И.А. Процесс интернационализации высшего образования в Китае // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 132-138.

Педагогика

УДК 378.147

доцент Малкова Татьяна Вячеславовна

Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);

старший преподаватель Хисматулина Наталья Владимировна

Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);

старший преподаватель Пугачева Светлана Александровна

Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЮМОРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ, ОКАЗЫВАЮЩЕЙ ЗНАЧИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Аннотация. Использование юмора как компонента эффективного обучения имеет целый ряд преимуществ. С одной стороны, юмор положительно влияет на результаты обучения, облегчает усвоение учебного материала, повышает концентрацию внимания, способствует лучшему запоминанию информации и более длительному ее сохранению. С другой стороны, юмор снижает напряжение и уровень тревожности, поднимает моральный дух и повышает мотивацию, создает позитивную образовательную среду, приводит к более значимым и прочным межличностным отношениям между преподавателями и обучающимися. Многочисленные исследования вопросов, связанных с использованием юмора преподавателями, и обобщение педагогического опыта позволяют сделать вывод о том, что не стоит недооценивать педагогической роли юмора как средства, позволяющего уменьшить психологическую дистанцию между участниками образовательного процесса. Однако необходимо учитывать, что существуют определенные ограничения в использовании этого педагогического инструмента, связанные с уместностью и корректностью юмористических стимулов, их привязкой к изучаемому материалу, а также со способностью и навыками преподавателей интегрировать юмор в процесс обучения.

Ключевые слова: юмор, педагогический процесс, преподаватель, обучение, эффективность, образовательная среда, педагогическая технология.

Annotation. Using humor as a component of effective learning has a number of advantages. On the one hand, humor has a positive effect on learning outcomes, facilitates learning material grasp, increases concentration of attention, contributes to better memorization of information and its longer-term retention. On the other hand, humor reduces tension and anxiety, raises morale and motivation, creates a positive educational environment, and leads to more meaningful and strong interpersonal relationships between teachers and learners. Numerous studies of the use of humor by teachers, and synthesis of pedagogical experience suggest that the pedagogical role of humor as a means to reduce the psychological distance between the participants in the educational process should not be underestimated. However, it must be borne in mind that there are certain limitations in the use of this pedagogical tool, related to the appropriateness and correctness of humor incentives, their attachment to the material under study, as well as the ability and skills of teachers to integrate humor into the learning process.

Key words: humor, pedagogical process, teacher, training, efficiency, educational environment, pedagogical technology.

Введение. Вопросы использования юмора в педагогической деятельности, его влияния на процесс обучения и преподавания в последнее время привлекают внимание как теоретиков в области педагогики, так и педагогов–практиков во всем мире. Результаты множества исследований и научных работ по этой теме, опросы и анкетирования обучающихся и преподавателей, а также анализ и обобщение педагогического опыта позволяют сделать вывод о том, что юмор, как педагогический инструмент, обладает огромным потенциалом. Вместе с тем существуют определенные ограничения при использовании юмора в процессе обучения, учет которых позволит, с одной стороны, максимизировать преимущества юмора, а с другой стороны, не допустить ситуаций, при которых юмор может нанести ущерб профессиональной репутации преподавателя и оказать негативное воздействие как на учебный процесс, так и на общую атмосферу в учебном коллективе.

Цели данной работы: выявить и обобщить особенности использования юмора как педагогической технологии, оказывающие негативное воздействие на эффективность обучения; сформулировать некоторые рекомендации по использованию юмора, которые позволят преподавателям использовать преимущества данной педагогической технологии.

Объект исследования: использование юмора в педагогической деятельности.

Предмет исследования: особенности использования юмора в преподавании и обучении, влияние рассматриваемой педагогической технологии на эффективность преподавания и обучения.

Методы исследования: анализ литературных источников, педагогическое наблюдение, обобщение педагогического опыта.

Изложение основного материала статьи. Основная цель использования юмора в обучении это повышение эффективности учебно-познавательного процесса, создание условий для интенсификации мыслительной деятельности обучающихся. Уместное и умеренное использование юмора в учебном процессе позволяет достичь указанной цели, а также решить целый ряд сопутствующих задач. В целом большая часть преподавателей считает юмор неотъемлемой частью профессиональной деятельности, способствующей созданию комфортной учебной среды и помогающей устанавливать более прочные связи между обучающимися и учебным контентом. Однако, несмотря на возрастающее в последние годы внимание к использованию юмора в педагогической деятельности по-прежнему существует определенное недопонимание со стороны некоторых преподавателей той значительной роли, которую он может играть в обучении.

Одной из причин является восприятие некоторыми педагогами юмора как чего-то несерьезного и неуместного в контексте отношения к обучению как к чрезвычайно серьезному и ответственному процессу. С последним утверждением нельзя не согласиться, действительно, учебный процесс требует внимания и сосредоточенности, однако, обучение не должно быть при этом скучным. Каждый педагог ищет способы вызывать и удерживать внимание своей аудитории, и юмор больше, чем любой другой механизм, способствует полной вовлеченности обучающихся. Исследования в этой области [1] – [10] выявили значительную положительную связь между использованием юмора преподавателем и вниманием и интересом со стороны обучающихся. Вместе с интересом приходит мотивация и повышенная вероятность более тщательного изучения и более длительного сохранения информации. Иными словами, делая занятия более комфортными и приятными, юмор может сделать преподавание и обучение более эффективными.

Шутки и юмор во многом графичны, то есть в сознании человека возникает некий забавный, позитивный образ. Системы памяти преобразуют абстрактные идеи в знакомые образы, потому что они легче впечатываются в мозг и дольше сохраняются. Поскольку образы запоминаются легче, чем абстрактные идеи, и поскольку юмор в значительной степени визуален, его использование при объяснении учебного материала помогает обучающимся лучше и на более длительный срок его запомнить. Таким образом, использование юмора увеличивает умственную готовность обучающихся получать и усваивать информацию, позволяет дольше сохранять концентрацию, из чего можно сделать вывод о том, что педагогам целесообразно более серьезно относиться к юмору как педагогическому инструменту.

Еще одной причиной, по которой некоторые педагоги не в полной мере могут оценить преимущества юмора в обучении, является слабо развитое чувство юмора и отсутствие навыков использования юмора в учебном процессе. Известно, что наличие чувства юмора признается обучающимися как одна из важнейших характеристик профессионализма преподавателя [3], [4]. Использование юмора оказывает влияние не только на эффективность процесса обучения, но и на отношение обучающихся к дисциплине и к преподавателю, повышение их энтузиазма, мотивации и уверенности в себе, снижение уровня тревожности, формирование динамичной среды обучения. Многие исследователи [1] – [10] сходятся во мнении, что использование юмора в обучении способствует развитию коммуникативных навыков и навыков критического мышления, помогает обучающимся проявлять творческие способности и легче справляться со стрессом. В результате использования юмора значительно снижается вероятность возникновения конфликтных ситуаций, развивается чувство товарищества, создаются прочные связи внутри учебного коллектива и между обучающимися и преподавателем. Таким образом, юмор можно рассматривать как педагогический инструмент, создающий условия для позитивного обучения.

Ключевой вопрос заключается в том, чтобы преподаватели целенаправленно развивали собственное чувство юмора, для чего особое значение имеют самонаблюдение и самоанализ. Преподавателю необходимо определить характер своего чувства юмора, понять, что он находит смешным, предпочитает ли он собственные спонтанные остроумные замечания или готовые шутки и забавные истории, умеет ли он смеяться над собой и способен ли шутить в стрессовых ситуациях. Благодаря подобной самодиагностике постепенно будет вырисовываться картина уникального чувства юмора преподавателя, как и направления, в которых его следует развивать. Юмор это игра интеллекта, чувство юмора необходимо для психологического выживания, преодоления профессионального выгорания, снятия стресса и напряжения.

Говоря о развитии навыков использования юмора в учебном процессе, не следует забывать, что в некоторых случаях юмор может иметь и негативное влияние, то есть существуют определенные ограничения, которые необходимо учитывать при его использовании в педагогической деятельности [5], [2], [10]. Юмор не призван сделать обучение смешным, он используется для того, чтобы превратить учебно-познавательную деятельность обучающихся в более интересный и увлекательный процесс. Поэтому юмор в первую очередь должен иметь прямое отношение к изучаемому материалу и выполнять определенную функцию, что обеспечит более глубокое изучение и усвоение предлагаемой информации.

Использование юмора должно быть ограничено: слишком много юмора может снизить его положительный эффект, ослабить его значимость и привести в результате к тому, что обучающиеся будут больше отвлекаться. Целесообразно использовать юмор в контексте объяснения наиболее важных понятий, чтобы сделать их максимально яркими, заметными и запоминающимися.

Юмор должен быть позитивным и уместным. Следует избегать агрессивного юмора, а также шуток, направленных на конкретных обучающихся или затрагивающих культурные, расовые и иные различия. Хотя юмор является универсальным явлением, необходимо помнить, что то, что обычно считается смешным и безобидным в одной культуре, может оказаться оскорбительным и недопустимым в другой. Это чрезвычайно важно, поскольку исследования показывают, что использование подобного юмора приводит к отрицательным результатам обучения, снижает уровень доверия к преподавателям со стороны обучающихся, наносит ущерб их профессиональному имиджу. Так, в ходе опроса [1] 93 студентам колледжа в возрасте 18-19 лет было предложено описать ситуации, в которых преподаватели безуспешно пытались использовать юмор на занятиях. Результаты опроса, свидетельствующие о том, что студенты очень тонко чувствуют и реагируют на юмор преподавателей, показали, что основными причинами провала стали:

- неудачные попытки пошутить (31);
- игнорирование уровня понимания студентами предлагаемой информации (15);
- оскорбительный, грубый или саркастический юмор (12);
- слишком навязчивые попытки преподавателя быть смешными (10);
- шутки про конкретных студентов (8);
- юмор, не относящийся к теме занятия (8);
- смех над собственными шутками (4);
- шутки, которые устарели (4);
- попытки с помощью шутки скрыть собственные ошибки (1).

Таким образом, опираясь на результаты приведенного и других исследований, а также на педагогический опыт авторов статьи, можно сделать вывод, что преподавателям следует избегать использования:

- негативного юмора, который может ранить, смутить или унижить студентов;
- саркастических шуток;
- юмора, который студенты не понимают, потому что им не хватает для этого фоновых знаний;
- юмора, не имеющего отношения к изучаемой теме;
- шуток, содержащих жестокий или сексуальный контент;
- шуток, которые не могут восприниматься как юмор, поскольку подаются преподавателем в неловкой манере или звучат как отрепетированный текст;

– повторяющихся шуток;

- шуток, понятных и смешных исключительно для самого преподавателя;
- избыточного количества шуток.

Для максимально полной реализации всего спектра преимуществ использования юмора в обучении каждый преподаватель должен регулярно проводить интроспективную оценку своих собственных навыков, основываясь на прошлом опыте и с учетом того, как студенты реагируют на его шутки в процессе обучения. Адекватная оценка собственных возможностей в контексте применения в учебном процессе такого действенного педагогического инструмента как юмор, постоянная работа по развитию навыков использования юмора, креативность, воображение и изобретательность позволят преподавателю не только существенно повысить эффективность преподавания, но и получать больше удовольствия и радости от педагогической деятельности.

Выводы. Юмор является мощным инструментом, оказывающим значительное воздействие на образовательную среду, поскольку он помогает привлечь и удерживать внимание обучающихся, улучшает их способность глубже усваивать и запоминать учебный материал, повышает уровень их мотивации, а также удовлетворенность от процесса обучения. Юмор способствует развитию дивергентного мышления, повышению интереса к обучению, снижению стресса и тревоги, созданию позитивной психологической связи между обучающимися и преподавателями. Все эти преимущества юмора позволяют сделать вывод о том, что юмор может быть чрезвычайно эффективным средством обучения.

У успешного юмора есть две предпосылки: во-первых, преподаватель должен знать, что смешно, а во-вторых, уметь точно предсказывать, что именно покажется смешным конкретной аудитории. Юмор как средство обучения наиболее эффективен, когда он тщательно продуман и заранее спланирован. При этом существует целый ряд ограничений в использовании юмора в обучении, и их необходимо учитывать, чтобы избежать негативных последствий и вместе с тем максимально полно воспользоваться его преимуществами.

При использовании этой педагогической технологии преподавателю необходимо обеспечить, чтобы юмор был непосредственно связан с учебным материалом, чтобы его интеграция в учебный процесс была стратегически ограничена именно теми этапами занятия, где юмор может помочь больше всего. Следует использовать только позитивный, корректный и уместный юмор, избегая негативного юмора, который способен задеть чувства обучающихся, может носить оскорбительный характер или негативно повлиять на отношение обучающихся к дисциплине и к преподавателю. При правильном использовании юмор может способствовать обучению, как напрямую, помогая обучающимся лучше понять, усвоить и запомнить материал, так и косвенно, способствуя созданию более позитивной образовательной среды. В этой связи представляется, что педагогам на фоне существующей потребности в постоянном пересмотре педагогических стратегий, ориентированных на повышение качества преподавания, было бы целесообразно целенаправленное изучение вопросов, связанных с последовательным использованием юмора в качестве одного из компонентов эффективного обучения.

Литература:

1. Appleby, Drew C. Using humor in the college classroom: The pros and the cons / Drew C. Appleby // Psychology Teacher Network. – 2018. – Vol. 28. – No. 1. – URL: <https://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2018/02/humor-college-classroom> (дата обращения 21.06.2022).
2. Banas, John A., Dunbar, Norah, Rodriguez, Dariela, Liu, Shr-Jie A review of humor in educational settings: Four decades of research / John A. Banas, Norah Dunbar, Dariela Rodriguez, Shr-Jie Liu // Communication Education. – 2011. – 60(1). – pp. 115-144.
3. Buskist, William, Sikorski, Jason, Buckley, Tanya, Saville, Bryan K. Elements of Master Teaching / William Buskist, Jason Sikorski, Tanya Buckley, Bryan K. Saville // The Teaching of Psychology: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer. – Taylor & Francis. – 2002. – pp. 27-39.

4. Busler, Jessica, Kirk, Claire, Keeley Jared, Buskist William What Constitutes Poor Teaching? A Preliminary Inquiry Into the Misbehaviors of Not-So-Good Instructors / Jessica Busler, Claire Kirk, Jared Keeley, William Buskist // Teaching of Psychology. – 2017. – Vol. 44. – Issue 4. – pp. 330-334.
5. Garner, R.L. Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! // R.L. Garner // College Teaching. – 2006. – 54(1). – pp. 177-180.
6. Huss, John, Eastep, Shannon The Attitudes of University Faculty toward Humor as a Pedagogical Tool: Can We Take a Joke? / John Huss, Shannon Eastep // Journal of Inquiry & Action in Education. – 2016. – No 8(1). – pp. 39-65.
7. Kirby, Lauren A.J., Busler, Jessica N., Keeley, Jared W., Buskist, William A Brief History of the Teacher Behavior Checklist / A.J. Lauren Kirby, Jessica N. Busler, Jared W. Keeley, William Buskist // New Directions for Teaching And Learning. – 2018. – No. 156. – pp. 21-29.
8. Schaeffer, Gerald, Epting, Kim, Zinn, Tracy, Buskist, William Student and Faculty Perceptions of Effective Teaching: A Successful Replication // Gerald Schaeffer, Kim Epting, Tracy Zinn, William Buskist. – Teaching of Psychology. – 2003. – Vol. 30. – No. 2. – 133-136.
9. Streaan, William B. Creating Student Engagement? HMM: Teaching and Learning with Humor, Music, and Movement // William B. Streaan. – Creative Education. – 2011. – Vol. 2. – No.3. – pp. 189-192.
10. Wanzer, M.B., Frymier, A.B., Irwin, J. An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory // M.B. Wanzer, A.B. Frymier, J. Irwin. – Communication Education. – 2010. – 59(1). – pp. 1-18.

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

начального образования Маяцкая Валентина Александровна

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

начального образования Журавлева Вера Викторовна

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь);

кандидат филологических наук, заведующий кафедрой

начального образования Стрельникова Людмила Николаевна

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Ставрополь)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В РАМКАХ ТРЕБОВАНИЙ ОБНОВЛЕННОГО ФГОС НОО

Аннотация. В условиях реализации обновленного ФГОС НОО (2021) появляется необходимость рассмотрения вопросов субъектности и личностного развития младших школьников в рамках учебной деятельности. В статье последовательно прослеживается взаимосвязь правильной организации развернутой учебной деятельности обучающихся с развитием их познавательной инициативы и исследовательской активности. Авторы раскрывают условия, направления и содержание деятельности педагога и обучающихся при организации обучения в начальной школе по индивидуальной образовательной траектории.

Ключевые слова: учебная деятельность, предметные и метапредметные результаты, универсальные учебные действия, познавательная инициатива, исследовательская активность, индивидуальная образовательная траектория.

Annotation. In the context of the implementation of the updated Federal State Educational Standard (2021), there is a need to consider the issues of subjectivity and personal development of younger schoolchildren in the framework of educational activities. The article consistently traces the relationship of the correct organization of the expanded educational activities of students with the development of their cognitive initiative and research activity. The authors reveal the conditions, directions and content of the activity of the teacher and students in the organization of primary school education on an individual educational trajectory.

Key words: educational activity, subject and meta-subject results, universal educational actions, cognitive initiative, research activity, individual educational trajectory.

Введение. Согласно концептуальным положениям о деятельности человека, где определено соотношение деятельность-личность (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина и др.) системно-деятельностный подход призван одним из ведущих подходов, лежащих в основе ФГОС общего образования и определяет вектор направленность в педагогической деятельности учителей и всех работников образования.

Модернизация отечественной системы образования направлена на изменение статуса учащихся, постановку их в субъектную позицию, предполагающую реализацию личностной активности и сознательности, приобщение к проектированию индивидуального образовательного пути с учетом специфических особенностей и потребностей каждого учащегося.

Способность личности к самоуправлению и саморазвитию являются базовыми *способностями* учащихся на начальной ступени обучения, которые связаны с субъектным началом каждого ребенка и определяются Стандартом в качестве системы планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных). При этом развитая личность выступает критерием результативности образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Спецификой предыдущего (2009г.) и обновленного (2021 г.) ФГОС НОО является их деятельностный характер. На практике это определяется тем, что ведущая цель образования – развитие личности каждого учащегося в соответствии с их индивидуальными особенностями.

Тем самым в законодательном документе (ФГОС НОО) четко определено, что система образования отказывается от традиционных подходов к представлению результатов обучения в виде ЗУНов, а формулировки предыдущего (2009 г), так и обновленного (2021 г.) ФГОС НОО, указывают на различные виды деятельности, которыми учащиеся должны овладеть к окончанию обучения в на ступени начальной школы.

Только при достижении достаточного уровня личностных, метапредметных и предметных результатов в рамках обновленного ФГОС, обучающиеся будут готовы создавать личностные траектории при дальнейшем образовании на следующих ступенях.

Важной составляющей фундамента обновленных ФГОС НОО (2021) являются универсальные учебные действия (УУД). В рамках данной статьи рассмотрим универсальные учебные действия, характеризующие младшего школьника как субъекта учебной деятельности и как ведущие средства, которые способствуют достижению учащимися необходимых результатов, обозначенных в ФГОС НОО.

Рассматривая универсальные учебные действия как важную категорию современной педагогики, можно выделить их важнейшие функции. Которые реализуются в образовательном процессе начальной школы.

Направляющая, которая проявляется в том, что педагог при организации образовательного процесса руководствуется основными компонентами учебной деятельности учащихся.

Развивающая, которая реализуется в том, что определённый уровень сформированности универсальных учебных действий создаёт условия для всестороннего развития личности учащихся.

Формирующая, которая заключается в том, что достаточный уровень достижения метапредметных результатов обеспечивает учащимся эффективное усвоение определённой системы знаний, а так же необходимых умений и навыков, компетенций в любой предметной области.

Оценивающая – достижение определённого уровня развития универсальных учебных действий у школьников начальных классов позволяет всесторонне и объективно оценивать процесс и результаты их деятельности.

Создавая программу формирования универсальных учебных действий у школьников начальных классов, по мнению авторов нормативно-правового сопровождения обновленного ФГОС НОО (Виноградовой Н.Ф., Кузнецовой М.И., Рыдзе О.А. и др.), педагогу необходимо осознавать их предназначение.

Это должно выражаться в следующем:

Во-первых, достаточно высокий уровень их сформированности позволит младшим школьникам успешно овладевать всеми учебными предметами.

Во-вторых, система общеучебных умений, благодаря которым учащиеся начальных классов усваивают программный материал, обеспечивает появления новообразования в их психическом развитии, что, в конечном итоге предопределяет способность учащихся к дальнейшему самообразованию.

В-третьих, определённая доля самостоятельности в познании конкретной предметной области будет способствовать углублению познавательных интересов учащихся.

В-четвертых, в век информационно-коммуникационных технологий сформированные способы деятельности у учащихся существенно влияют на успешное овладение необходимыми навыками работы с разнообразными цифровыми ресурсами, прежде всего, учебного назначения, на освоение информационной безопасности.

В п. 4 общих положений обновленного ФГОС НОО отмечается, что «в основе ФГОС лежат представления <...> о профессиональных качествах педагогических работников <...>, создающих условия для максимально полного обеспечения образовательных потребностей и интересов учащихся в рамках единого образовательного пространства на территории Российской Федерации» [1].

Ряд педагогов [2 и др.] отмечают, что в период обучения учащихся на начальной ступени образования у них происходит активное формирование познавательных потребностей, в следствии чего они приобретают возможности инициативной преобразующей активности.

Термин «познавательная инициатива» употребляется в трудах Д.Б. Богоявленской, Н.Л. Менчинской, А.В. Брушлинского, но само понятие не раскрывается. Рассмотреть взаимосвязь учебных мотивов и деятельности помогут научные исследования А.К. Марковой. Автор утверждает, что ребенку при формировании внутренней мотивации необходима его познавательная инициатива. Опыт работы школ по развивающим технологиям позволяет констатировать, что, уже в ходе самой учебной деятельности формируются учебно-познавательные мотивы. Исследования приводят к выводу, что познавательная инициатива обучающегося зависит специфики осуществления учебной деятельности.

В рамках данной статьи рассмотрим три основных этапа организации образовательной деятельности учащихся начальных классов на различных уроках с учетом ведущей деятельности: мотивационный, операционно-познавательный и рефлексивно-оценочный (см. табл. 1).

Алгоритм изучения обучающимися каждого раздела учебной программы в рамках учебной деятельности

Этапы организации образовательной деятельности обучающихся	Учебные действия обучающихся	Методические приемы
<i>мотивационный</i>	– создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы; – формулирование основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации; – определение самоконтроля и самооценки возможностей по изучению данной темы.	– система упражнений (анализ ситуаций), позволяющая выйти на проблему, которую нельзя решить в данный момент; – совместное определение практической и теоретической значимости предлагаемой темы; – дидактические материалы, позволяющие определить логику решения предстоящей темы в истории науки (по необходимости).
<i>операционно-познавательный</i>	– овладение учебными действиями и операциями; – осуществление самоконтроля на каждом этапе решения учебной задачи; – осознание связи между частными решениями учебной задачи и основной.	– организация активных методов обучения; – создание условий, обеспечивающих комфортные условия в научном познании; – организация технологий командной работы обучающихся.
<i>рефлексивно-оценочный</i>	– осуществление контрольно-оценочной деятельности (сопоставление полученного результата с предполагаемым; уровень и оценка его выполнения); – анализ работы по плану (качество выполнения, изменения и их причины).	– организация индивидуальных, групповых и коллективных форм оценивания; – осуществление рефлексии собственной педагогической деятельности.

На *мотивационном этапе* обучающиеся определяют границы знания и незнания, позволяющие им ставить перед собой конкретные задачи, а также побуждающие к проведению преобразования предмета, что в свою очередь развивает познавательную инициативу и исследовательскую активность.

На втором этапе младшие школьники начинают действовать самостоятельно, приобретают первые исследовательские навыки и приемы при условии создания преподавателем учебно-развивающей среды с обязательным использованием методов активного обучения.

Рефлексивно-оценочный этап подразумевает осуществление тщательного анализа проделанной работы и рефлексии.

Г.А. Цукерман, Н.С. Лейтес, А.Г. Ривин, А.С. Границкая и др., изучая природу познавательной активности детей шести-десяти лет, отмечают, что познавательная инициатива и самостоятельность мышления младших школьников развиваются в полной мере не в индивидуальной работе под руководством учителя, а в группе совместно работающих детей, где параллельно приобретаются способы сотрудничества и умения работать в команде. Благодаря коллективной мыследеятельности обучающиеся приобретают опыт деятельности, специфический для каждой предметной области и способы деятельности, так необходимые для дальнейшего научного познания [3].

Процесс освоения младшим школьником ООП (основной образовательной программы) на основе индивидуальной образовательной траектории возможен, если устанавливается связь и взаимодействие между *освоением* содержания обучения и достижениями учащимися в области метапредметных результатов [4].

На рисунке представлена схема процесса преобразования предмета (учебного материала).

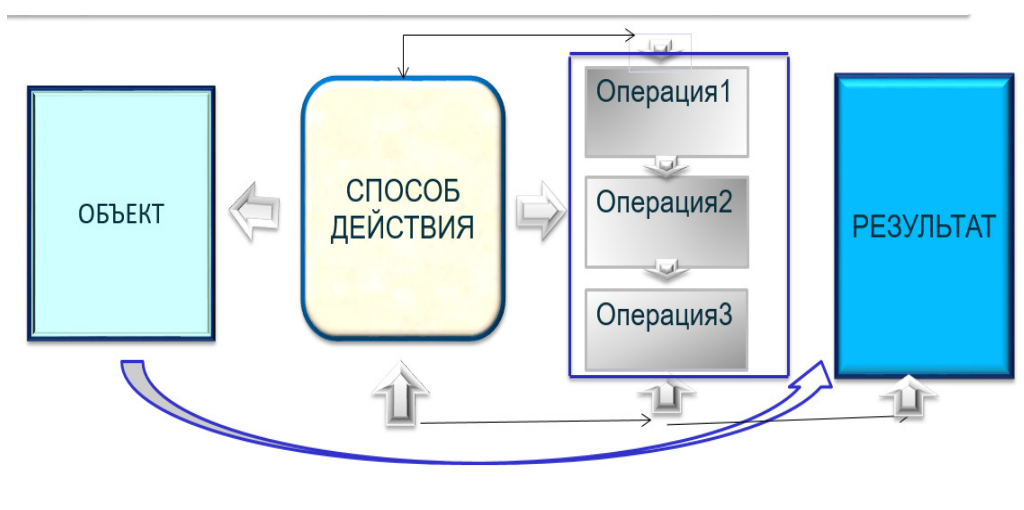


Рисунок 1. Схема процесса преобразования учебного материала

На схеме видно, что чем больше операций необходимо обучающимся для преобразования программного (учебного) материала, тем более сложный характер будет носить задание. Не обнаруживая и не устанавливая внутренние связи, обучающиеся не смогут в полной мере исследовать предмет и получить верный результат.

Логика изложения учебных материалов должен представлять для учащихся путь, который привел ученых в своё время к открытию и представлению в науке научных понятий. Тем самым учащиеся, осуществляя «квазиисследование»,

осваивают способы универсальных учебных действий и операций, которые необходимы для дальнейшего познания в различных сферах.

В процессе первого этапа, на котором происходит включение учащихся в определённую учебную деятельность, учащиеся должны научиться выстраивать логику, а так же определять пути познания (планировать, регулировать действия, зависящие от результата).

Учебное экспериментирование позволяет учащимся начальных классов проследить все взаимосвязи внутреннего и внешнего в содержании программного материала по отдельным дисциплинам. Чтобы преобразовать изучаемый материал обучающемуся потребуется весь спектр сформированных личностных качеств, умений, а так же различных способов деятельности.

Исследуя природу учебной деятельности, В.В. Давыдов [4] раскрывает ее развернутую структуру. По его мнению, на первом этапе у обучающихся тогда возникает потребность, когда она обоснована личным отношением к предмету познания. На втором этапе одновременно с постановкой учебной задачи формируются мотивы учебной деятельности. Далее планируются последовательные действия для ее выполнения. И на последнем этапе развернутой учебной деятельности выполняется в соответствии с планированием ряд действий и операций с обязательным осуществлением действий контроля и оценкой собственной деятельности.

В таблице 2 систематизированы виды деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса, позволяющие успешно осуществлять обучение посредством индивидуальной образовательной траектории (см. таблицу 2).

Таблица 2

Направления и содержание деятельности учителя и учащихся на основе индивидуальной образовательной траектории

Направления деятельности	Деятельность педагога	Деятельность учащихся
<i>Содержательный</i>	<p>Корректировка учебного плана.</p> <p>Определение методики преподавания с учётом планируемых результатов. Разработка психолого-педагогических диагностических методик (тесты, опросники, срезы знаний).</p> <p>Разработка индивидуальных программ с учетом особенностей развития каждого учащегося, его обученности.</p> <p>Составление заданий повышенного уровня сложности, а также заданий творческой направленности: поисковых, исследовательских, пробуждающих интерес к предмету его глубокому познанию.</p> <p>Разработка тем исследовательских изысканий учащихся (по выбору учащихся в соответствии с их интересами и запросами, природными задатками).</p>	<p>Совместно с педагогом определение смысла изучения учебных дисциплин (личностный мотив).</p> <p>Овладение универсальными учебными действиями.</p> <p>Определение вместе с учителем необходимого дополнительного материала для изучения для построения индивидуальной траектории.</p>
<i>Психолого-педагогический</i>	<p>Диагностические исследования: наблюдения, беседы, тестирование, экспертные оценки.</p> <p>Составление психолого-педагогического сопровождения в период обучения в школе на основе школьной прикладной психодиагностики.</p> <p>Организация психологической коррекции.</p> <p>Экспертная оценка, прогнозирование.</p> <p>Организация консилиумов (научные работники, учителя, психологи) по вопросам развития, обученности, творческого достижения детей.</p> <p>Анализ образовательных запросов родителей.</p> <p>Консультирование по вопросам воспитания и развития ребенка.</p> <p>Просвещение родителей (система семинаров, необходимых консультаций).</p>	<p>Овладение универсальными учебными регулятивными действиями.</p> <p>Совместно с педагогом определение при изучении тем своего подхода познания: углубленное или энциклопедическое, образное или логически выстроенное, ознакомительное, выборочное или расширенное.</p> <p>Консультации с педагогом по затрудняющим ребёнка вопросам.</p> <p>Коллективное обсуждение тем, вызывающих затруднение.</p>
<i>Технологический</i>	<p>Составление технологических карт, определение их блоков и разделов на основе содержания реализуемых программ, а также приоритетов образования, включая индивидуальную деятельность учащихся.</p> <p>Формирование основ рефлексии (самоанализа, самооценки, самоопределения личности).</p> <p>Организация эвристического и проблемно-поискового методов обучения [6].</p> <p>Включение в образовательный процесс адаптивной системы обучения.</p>	<p>Овладение универсальными учебными познавательными, коммуникативными и регулятивными действиями.</p> <p>Выбор оптимальных формы и темпов обучения.</p> <p>Выбор тех способов познания, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям.</p> <p>Формирование оценочной самостоятельности.</p>

Выводы. Алгоритм движения обучающихся по индивидуальной образовательной траектории заключается в следующем: от цели к плану, от плана к деятельности, сопровождающейся рефлексией на каждом этапе. Надо иметь в виду, что каждый цикл реализуется многократно и учитель на каждом из этих циклов должен быть равноправным партнером, помощником, готовым ответить на запрос младших школьников в познании учебной дисциплины. В ходе организации такого вида обучения учителю важно поддерживать познавательную инициативу обучающихся, как одного из условий сформированности познавательной потребности детей. На данном этапе важно фиксировать уровень продвижения личностных достижений младших школьников в рамках системы планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных).

Индивидуализированное познание программного материала по предметам учебного плана позволит обучающимся, уже в начальной школе, иметь возможность быть полноправными субъектами в образовательном процессе, выстраивать индивидуальную картину мира, формировать личностный жизненный опыт в рамках обсуждения полученных результатов.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/197127/>.
2. Алдушкина, Е.В. Особенности формирования универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития / Е.В. Алдушкина // сайт www.prodlenka.org – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/269438-osobennosti-formirovaniya-universalnyh-uchebn> (дата обращения: 01.06.2022).
3. Воронцов, А.Б. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова – М.: Рассказов, 2018. – 300 с.
4. Давыдов, В.В. Что такое учебная деятельность? / В.В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 2015. – С. 66-97.
5. Суртаева, Н.Н. Педагогические технологии. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Н.Н. Суртаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЮРАЙТ, 2019 – 250 с.
6. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников. Методика эвристического обучения. Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Центр дистанционного образования "Эйдос", 2020. – 217 с.

Педагогика

УДК 378

доктор физико-математических наук, доцент **Милинский Алексей Юрьевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);

студент **Шкарина Ольга Михайловна**

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАБОРА АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ИСТОЧНИКОВ ЭНЕРГИИ LEXSOLAR-NEWENERGY READY-TO-GO В ЛАБОРАТОРНОМ ПРАКТИКУМЕ ОБЩЕГО КУРСА ФИЗИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Содержание и структура высшего педагогического образования на сегодняшний день является предметом активных дискуссий в связи с внедрением единого подхода к осуществлению подготовки будущих учителей педагогическими университетами страны в рамках «Ядра высшего педагогического образования». Объявленное Президентом РФ «Десятилетие науки и технологий» требует повышенного внимания к подготовке учителей физики, поскольку физика является научной основой всей техники. Для реализации усиленной подготовки будущих учителей физики и других естественнонаучных дисциплин в государственных педагогических университетах в рамках проекта «Учитель будущего поколения России» созданы межфакультетские технопарки универсальных педагогических компетенций – современные образовательные пространства. Технопарк в частности содержит оборудование для изучения альтернативных источников энергии – набор leXsolar-NewEnergy Ready-to-go. Основной целевой аудиторией данного набора являются обучающиеся средних школ. Для его использования при обучении учителей физики общему курсу физики необходимо разработать ряд лабораторных работ, соответствующих высшему педагогическому образованию. В настоящей статье предлагается лабораторная работа с методическими рекомендациями по определению коэффициента полезного действия реверсивного водородного топливного элемента.

Ключевые слова: лабораторный практикум, физика, педагогический университет, топливный элемент, анкетирование.

Annotation. The content and structure of higher pedagogical education today is the subject of active discussions in connection with the introduction of a unified approach to the training of future teachers by the country's pedagogical universities within the framework of the "Core of Higher Pedagogical Education". The Decade of Science and Technology announced by the President of the Russian Federation imposes increased requirements on the training of physics teachers, since physics is the scientific basis of all technology. To implement the enhanced training of future teachers of natural sciences at state pedagogical universities, within the framework of the project "Teacher of the Future Generation of Russia", interfaculty technoparks of universal pedagogical competencies have been created – modern educational spaces. The technopark, in particular, contains equipment for studying alternative energy sources – the leXsolar-NewEnergy Ready-to-go kit. The main target audience of this set are secondary school students. For its use in teaching future physics teachers the general course of physics, it is necessary to develop a number of laboratory works corresponding to higher pedagogical education. This article proposes a laboratory work with guidelines for determining the efficiency of a reversible hydrogen fuel cell.

Key words: laboratory workshop, physics, pedagogical university, fuel cell, questioning.

Введение. Высшее педагогическое образование, его содержание, структура и организация являются предметом активных дискуссий. В последние годы обсуждение резко оживилось в связи с переходом педагогических университетов в ведомство Министерства Просвещения и с переходом с 2022 года государственных педагогических университетов (ГПУ) страны на «Ядро высшего педагогического образования». Принимая во внимание недавний указ Президента Российской Федерации (№ 231 от 25 апреля 2022 года) «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий», необходимо отметить усиление роли учителей физики в подготовке школьников, которые в ближайшие годы станут молодыми специалистами [1, 2].

При подготовке будущих учителей физики особое внимание уделяется натурному эксперименту [3, 4]. Однако в некоторых педагогических университетах материально-техническая база, оснащение лабораторным и демонстрационным физическим оборудованием на протяжении многих лет уступали школьной. Для устранения этой проблемы в рамках Федерального проекта «Учитель будущего поколения России» во всех педагогических университетах страны созданы современные технологически насыщенные образовательные пространства – межфакультетские технопарки универсальных педагогических компетенций (Технопарки).

В Благовещенском ГПУ Технопарк содержит оборудование по робототехнике, технологиям дополненной и виртуальной реальности, фундаментальной физике, рентгенографии, нейрофизиологии и т.д. Имеется оборудование для

изучения альтернативных источников энергии, в частности набор leXsolar-NewEnergy Ready-to-go – альтернативные виды энергии. Набор предназначен в большинстве своем для учащихся средних школ. С набором поставляются краткие описания лабораторных работ [5], демонстрирующих преобразования различных видов энергии в электрическую. Для использования этого набора при обучении студентов педагогических университетов общему курсу физики необходимо разработать ряд лабораторных работ, соответствующих уровню высшего учебного заведения. Поэтому основная проблема – несоответствие предлагаемого практикума к набору leXsolar уровню высшего педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования – разработка лабораторной работы для студентов педагогических университетов по определению коэффициента полезного действия (КПД) реверсивного топливного элемента, входящего в набор leXsolar, и формулировка методических рекомендаций по ее выполнению.

Методы: анализ научно-методической литературы и нормативных документов, анкетирование.

Перед разработкой лабораторной работы со студентами педагогического направления подготовки 44.03.05 профиль «Физика» были проделаны основные эксперименты согласно описанию к набору leXsolar [5]. После чего проводилось анкетирование студентов для установления наиболее интересных экспериментальных заданий. На основе анализа полученных результатов было принято решение о разработке лабораторной работы по изучению КПД реверсивного топливного элемента для лабораторного практикума общего курса физики раздела «Электричество». В анкетировании приняли участие студенты ($n = 15$) 3 курса направления 44.03.05 профиль «Физика» физико-математического факультета Благовещенского ГПУ.

Результаты проведенного анкетирования указывают на преобладающий интерес студентов к работам по исследованию реверсивного топливного элемента (13 человек из 15). Реверсивный топливный элемент состоит из электролизера и топливного элемента. Во время зарядки электролизер преобразует электрическую энергию и воду в водород и кислород. Топливный элемент осуществляет обратный процесс и, таким образом, может вырабатывать электрическую энергию. Для зарядки электролизера из набора leXsolar к нему необходимо подключить внешний источник питания напряжением не более 2 В.

Фиксацию временных зависимостей тока и напряжения во время зарядки и разрядки реверсивного топливного элемента удобнее всего осуществлять при помощи видеозаписи на смартфон. Затем по видеозаписи необходимо заполнить таблицу, в которой будут занесены значения тока I и напряжения U через определенные моменты времени. Потребляемая элементом электрическая мощность $P(t)$ в каждый момент времени найдется как произведения тока на напряжение:

$$P(t) = IU,$$

а суммарная мощность за время заряда/разряда найдется как площадь фигуры, ограниченной кривой $P(t)$ и осью абсцисс:

$$P = \int_0^t P(t) dt$$

При напряжении заряда 2 В кривая потребляемой мощности реверсивным топливным элементом $P_3(t)$ представлена на рис. 1. Она содержит два участка: первый в интервале времени от 0 до 10 с и второй от 10 до 360 с. На первом $P_{13}(t)$ и втором $P_{23}(t)$ участках экспериментальные точки хорошо аппроксимируются полиномами второй степени:

$$P_{13}(t) = 0,0073 \cdot t^2 - 0,1272 \cdot t + 1,5711,$$

$$P_{23}(t) = 6 \cdot 10^{-7} \cdot t^2 - 0,0005 \cdot t + 1,0174.$$

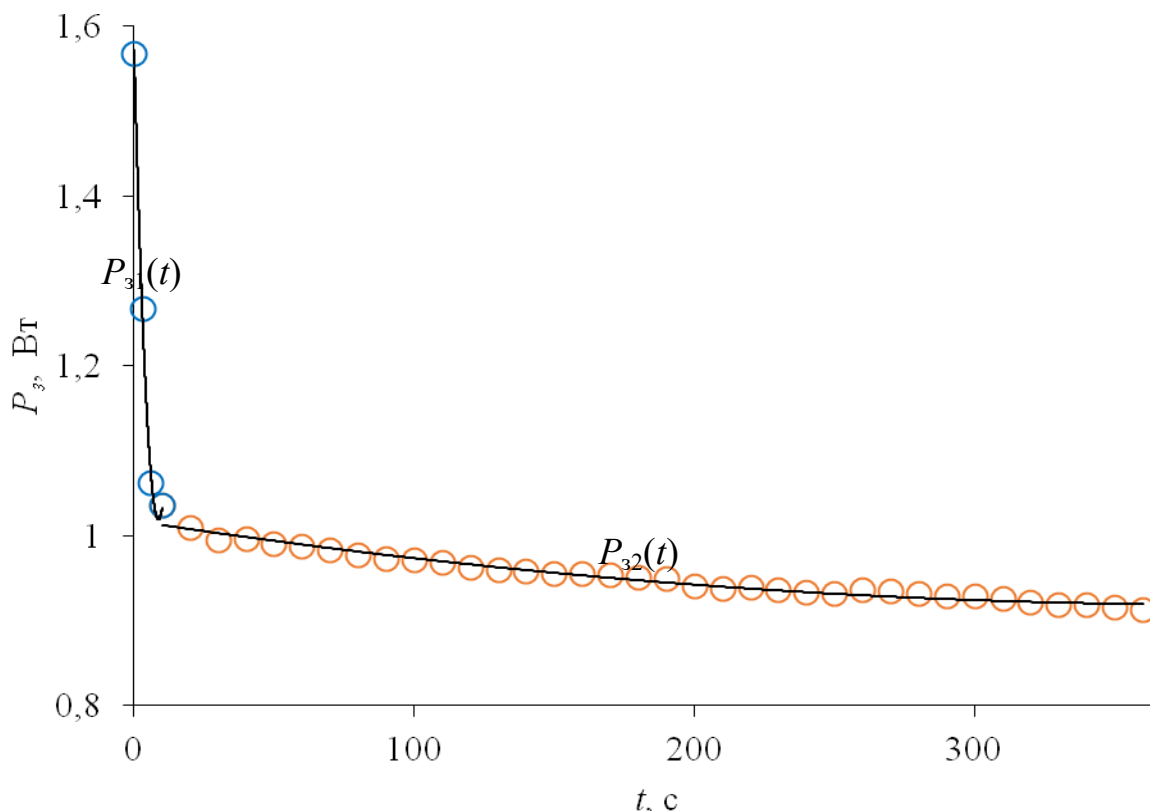


Рисунок 1. Временная зависимость мощности, потребляемой реверсивным топливным элементом во время заряда при напряжении 2 В. Сплошные линии – наложенные на экспериментальные точки линии тренда

Для нахождения суммарной мощности P_3 , потребленной элементом за 360 с, найдем сумму двух определенных интегралов:

$$P_3 = \int_0^{10} (0,0073 \cdot t^2 - 0,1272 \cdot t + 1,5711) dt + \int_{10}^{360} (6 \cdot 10^{-7} \cdot t^2 - 0,0005 \cdot t + 1,0174) dt =$$

$$= \left(\frac{0,0073}{3} \cdot t^3 - \frac{0,1272}{2} \cdot t^2 + 1,5711 \cdot t \right) \Big|_0^{10} + \left(\frac{6 \cdot 10^{-7}}{3} \cdot t^3 - \frac{0,0005}{2} \cdot t^2 + 1,0174 \cdot t \right) \Big|_{10}^{360} =$$

$$= 11,78 \text{ Вт} + 333,05 \text{ Вт} = 344,83 \text{ Вт}.$$

Для разряда топливного элемента к нему подключали внешнее сопротивление величиной 100 Ом. Кривая зависимости мощности разряда от времени $P_p(t)$, представленная на рис. 2, содержит два участка: первый в интервале от 0 до 50 с; второй в интервале от 50 до 140 с. На первом участке кривая $P_{p1}(t)$ хорошо аппроксимируется линейной зависимостью:

$$P_{p1}(t) = -0,0003 \cdot t + 0,0185,$$

а на втором полиномом второй степени:

$$P_{p2}(t) = 3 \cdot 10^{-7} \cdot t^2 - 0,0001 \cdot t + 0,0087.$$

Суммарная мощность разряда P_p , найденная как сумма двух определенных интегралов равна

$$P_p = 0,55 + 0,32 = 0,87 \text{ Вт}.$$

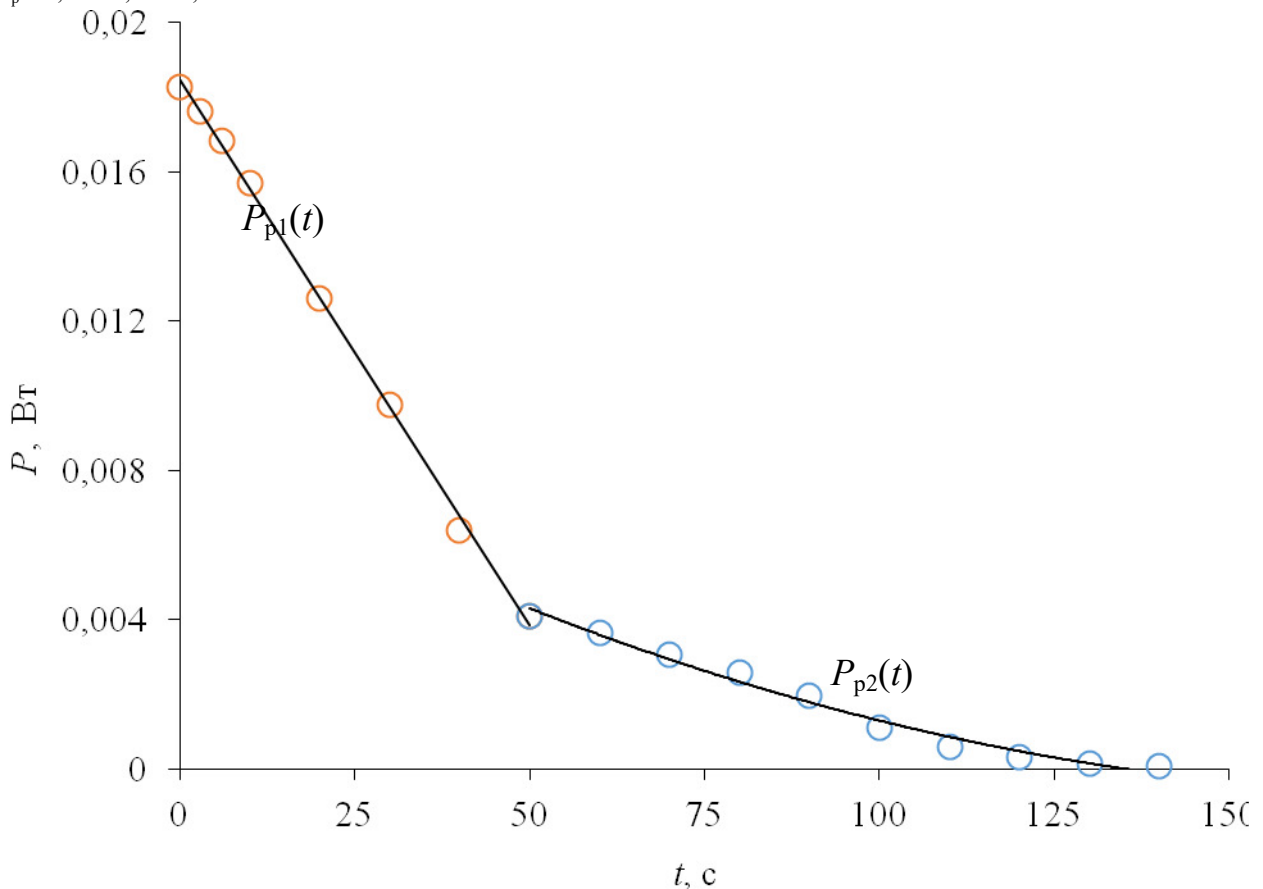


Рисунок 2. Временная зависимость мощности, отдаваемой реверсивным топливным элементом резистору величиной 100 Ом. Сплошные линии – наложенные на экспериментальные точки линии тренда

Коэффициент полезного действия η топливного элемента найдем как отношение мощности разряда P_p к мощности заряда P_3 :

$$\eta = \frac{P_p}{P_3} \cdot 100\% = \frac{0,87}{344,83} \cdot 100\% \approx 0,25\%$$

Согласно литературным данным, КПД топливных элементов может достигать 60% [6], что не соответствует полученным нами результатам. Низкое значение коэффициента полезного действия может быть связано с неоправданно большим временем зарядки. Для проверки данного предположения эксперимент был проделан повторно с меньшим временем заряда. На рис. 3 показана кривая заряда элемента в течение 24 с. Мощность заряда в данном случае составляет

$$P_3 = \int_0^2 (-0,1843t^3 + 1,0284t^2 - 1,9245t + 2,4882) dt +$$

$$+ \int_2^{24} (-10^{-6}t^5 + 9 \cdot 10^{-5}t^4 - 0,0025t^3 + 0,0334t^2 - 0,217t + 1,603) dt = 34,23 \text{ Вт.}$$

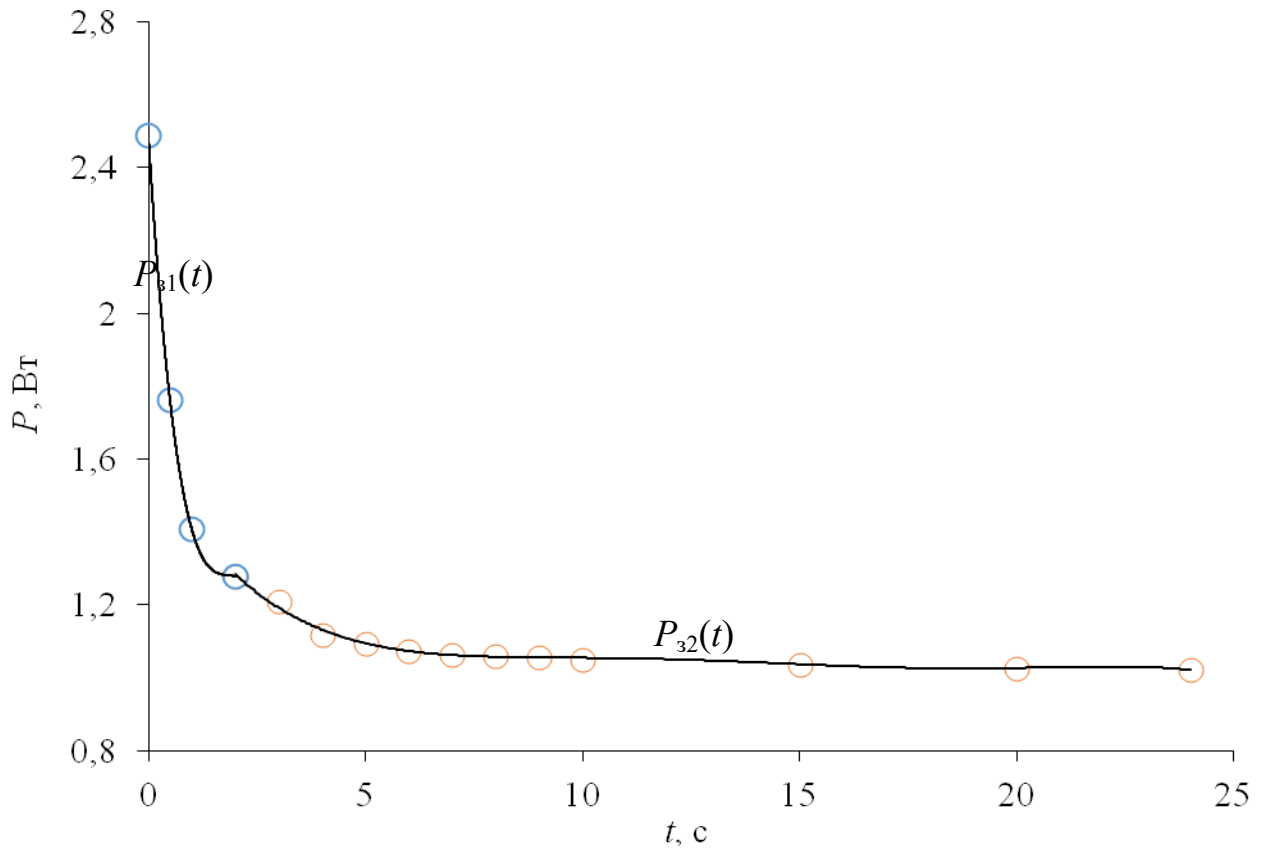


Рисунок 3. Временная зависимость мощности, потребляемой реверсивным топливным элементом во время заряда при напряжении 2 В. Сплошные линии – наложенные на экспериментальные точки линии тренда

Мощность разряда равна (рис. 4)

$$P_p = \int_0^{60} 0,0187 \cdot e^{-0,023t} dt + \int_{60}^{180} (4 \cdot 10^{-11} \cdot t^4 - 2 \cdot 10^{-8} \cdot t^3 + 3 \cdot 10^{-6} \cdot t^2 - 2 \cdot 10^{-4} \cdot t + 0,0107) dt =$$

$$= 0,95 \text{ Вт.}$$

Коэффициент полезного действия в случае зарядки реверсивного топливного элемента в течении 24 с при напряжении 2 В равен

$$\eta = \frac{P_p}{P_3} \cdot 100\% = \frac{0,95}{34,23} \cdot 100\% \approx 2,8\%$$

что уже на порядок выше, чем в прошлом случае, и больше соответствует действительности.

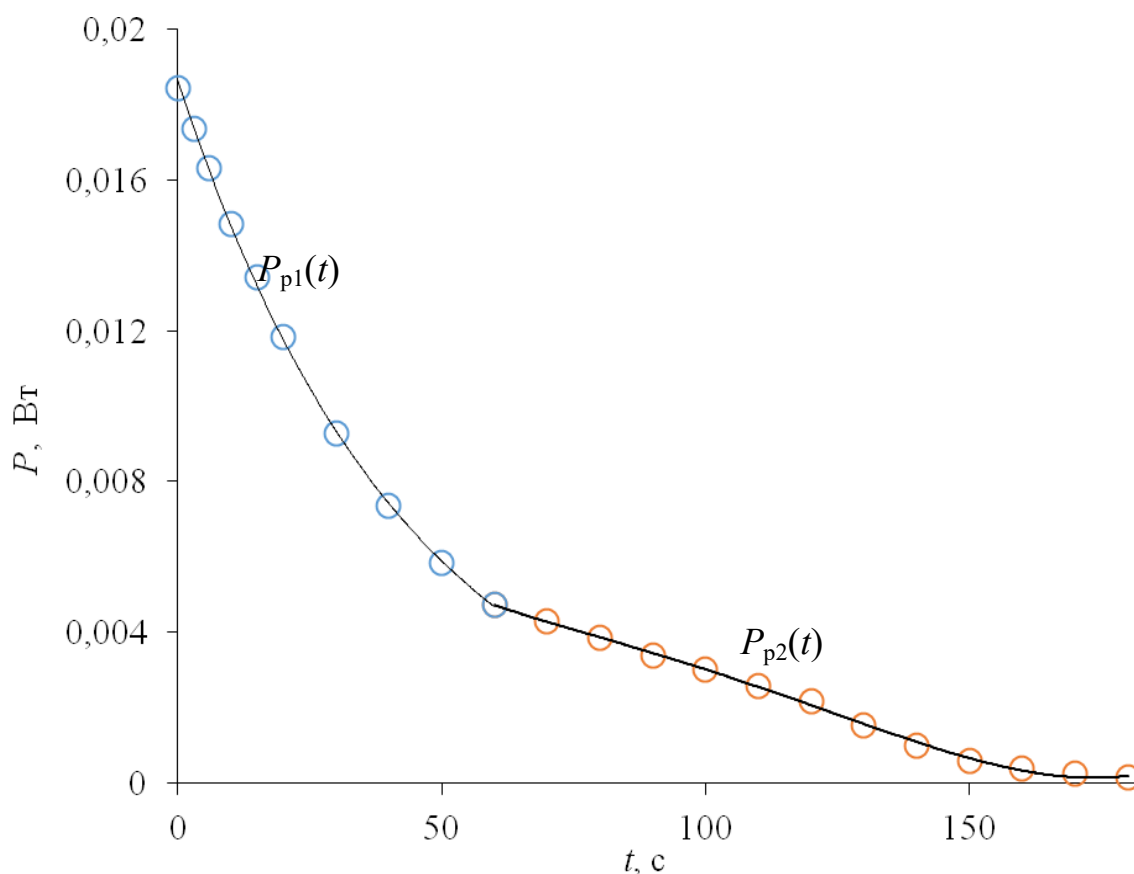


Рисунок 4. Временная зависимость мощности, отдаваемой реверсивным топливным элементом резистору величиной 100 Ом. Сплошные линии – наложенные на экспериментальные точки линии тренда

Студенты, выполняя лабораторную работу по определению КПД реверсивного топливного элемента, в конечном счете должны построить зависимости его КПД от времени зарядки $\eta(t)$ и от напряжения зарядки $\eta(U)$. На основе построенных зависимостей необходимо определить наиболее оптимальное напряжение и время зарядки для реверсивного топливного элемента, представленного в наборе leXsolar-NewEnergy Ready-to-go. Для усложнения представленной работы можно в качестве дополнительного задания для студентов сделать оценку погрешности коэффициента η по графическим зависимостям $P(t)$.

Выводы. Таким образом, для студентов – будущих учителей физики – разработана лабораторная работа по исследованию коэффициента полезного действия реверсивного топливного элемента, входящего в набор leXsolar-NewEnergy Ready-to-go. Сделаны методические рекомендации, основанные на опыте апробации лабораторной работы в Благовещенском ГПУ со студентами педагогического направления подготовки 44.03.05 профиль «Физика».

Литература:

1. Ермакова, Е.В. Экспериментальные задачи на лабораторных занятиях по курсу общей физики в педагогическом вузе / Е.В. Ермакова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № V1. – С. 1-9.
2. Фоминых, С.О. Некоторые аспекты формирования профессиональной компетентности будущих учителей физики / С.О. Фоминых, Т.А. Петрушкина // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2021. – № 2(111). – С. 232-239.
3. Леонтьева, Н.В. Применение ИКТ в натурном эксперименте лабораторного практикума по физике / Н.В. Леонтьева // Молодой ученый. – 2013. – № 6(53). – С. 700-703.
4. Милинский, А.Ю. Повышение эффективности выполнения первых лабораторных работ по физике студентами ВУЗа / А.Ю. Милинский, О.А. Днепровская // Школа будущего. – 2021. – № 6. – С. 104-115.
5. leXsolar-NewEnergy Ready-to-go. Instructions manual. – 2016. – 30 pp.
6. Филиппов, С. Топливные элементы и водородная энергетика / С. Филиппов, А. Голодницкий, А. Кашин // Энергетическая политика. – 2020. – №11(153). – С. 28-39.

УДК 371

кандидат педагогических наук Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

кандидат педагогических Газизова Фарида Самигулловна

Елабужский институт (филиал) «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алевтина Радиевна

Елабужский институт (филиал) «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования нравственных качеств у старших дошкольников в трудовой деятельности. Актуализируется значимость нравственного воспитания, формирование нравственных идеалов и ценностей. В работе освещается проблема осмысливания опыта нравственных поступков дошкольниками. Известно, что нравственное воспитание через трудовую деятельность занимает серьезное место в научно-педагогических исследованиях. Поэтому актуальным становится изучить эффективность трудовой деятельности как одного из средств нравственного воспитания. Проведено исследование по проблеме в дошкольной образовательной организации. Для диагностики выбраны методики Г.А. Урунтаева, Ю. Афонькина; А.М. Щетинина, Л.В. Кирс.

Ключевые слова: нравственные качества, старший дошкольник, трудовая деятельность, всесторонне развитие, сознание, активность, инициатива дошкольника, ответственность, нравственные нормы, нравственные поступки.

Annotation. The article deals with the problem of the formation of moral qualities in older preschoolers in labor activity. The importance of moral education, the formation of moral ideals and values is updated. The paper highlights the problem of understanding the experience of moral deeds by preschoolers. It is known that moral education through labor activity occupies a serious place in scientific and pedagogical research. Therefore, it becomes relevant to study the effectiveness of labor activity as one of the means of moral education. A study was conducted on the problem in a preschool educational organization. For diagnostics, the methods of G.A. Uruntaeva, Yu. Afonkina; A.M. Shchetinina, L.V. Kirs. Keywords: moral qualities, senior preschooler, labor activity, all-round development, consciousness, activity, initiative.

Key words: moral qualities, senior preschooler, labor activity, all-round development, consciousness, activity, initiative of a preschooler, responsibility, moral standards, moral deeds.

Введение. В формировании личности ребенка труд занимает важное место. Ученые считают, что труд является основным средством всестороннего воспитания личности дошкольника. Труд выступает одной из сторон воспитания нравственных качеств, в ходе которого происходит целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, дисциплину, впечатления и эмоции дошкольников целью развития у дошкольников нравственности. Значение нравственного воспитания очевидна, так как в этом возрасте у дошкольника начинают вырабатываться нравственные привычки, формируются нравственные идеалы и определенные смыслы, дошкольник усваивает и осмысливает опыт нравственных действий и учиться действовать в согласно нравственным началам.

Педагоги дошкольных образовательных организаций уверены, решить эту проблему эффективнее будет трудовой деятельностью и посильным общественно-полезным трудом. Естественно, важно разнообразить эти занятия, выбрать различные формы занятий. В итоге такой деятельности дошкольник уже видит не только материальный результат своего труда, но и воспринимает моральное его содержание: получает благодарность, восторг со стороны взрослых и детей, коллективная работа сблизила детей.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование проводилось на одном из дошкольных образовательных организаций г. Елабуги Республики Татарстан. В педагогическом исследовании приняли участие 40 дошкольников. Мы их разделили на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы по 20 респондентов.

Как критерии оценки развитости нравственных качеств у дошкольников были выделены следующие: когнитивный компонент – отражает знания и понимания дошкольников о нравственных началах, нормах, качествах. В этих целях мы использовали методику «Неоконченные ситуации» (Щетинина А.М., Кирс Л.В.) [2];

– эмоционально-оценочный компонент – отражает эмоциональное расположение дошкольников к нравственным началам и нормам, понимать эти нормы в соответствии с нравственным эталоном. Для этого мы использовали диагностическую методику «Сюжетные картинки» (Г.А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) [1];

– поведенческо-деятельностный компонент – отражает демонстрацию нравственных качеств дошкольников в деятельности. Мы наблюдали за детьми во всевозможных видах их деятельности: игровой, трудовой. Воспитатель наблюдает за действиями дошкольников и анализирует проявление таких качеств: дружелюбие, взаимопомощь, заботу, старательность, бережливость, трудолюбие, терпение, сдержанность. На первом этапе была дана оценка когнитивного компонента, который отражает знания и воззрения дошкольников о нравственных началах, нормах, качествах. Проведена была методика «Неоконченные ситуации» (Щетинина А.М., Кирс Л.В.).

На начальном этапе у большинства дошкольников обнаружен средний уровень выраженности представлений о нравственности, нравственном понятии. У 60% дошкольников экспериментальной группы (ЭГ) и 65% контрольной группы (КГ) воззрения о нравственности недостаточно полные и четкие. Об этом мы можем судить по ответам самих дошкольников. Высокий уровень выраженности воззрения о нравственном понятии выявлен у 25% дошкольников экспериментальной группы и у 20% дошкольников контрольной группы, то есть их воззрения о нравственности полные и четкие. Низкий уровень выраженности о нравственности, понятии выявлен у 15% дошкольников экспериментальной группы и контрольной группы, то есть, воззрения о нравственности неполные и нечеткие.

Эмоционально-оценочный компонент отражает чувственное расположение дошкольников к нравственности, понятиям, умение оценить нравственные правила в соотношении с нравственным эталоном.

Для этого мы использовали диагностическую методику «Сюжетные картинки» (Урунтаева Г.А. Афонькина Ю.А.). На начальном этапе у большинства дошкольников проявлен средний уровень выраженности эмоционально-оценочного расположения к нравственности, понятиям. У 65% дошкольников экспериментальной и контрольной групп выявлена способность верно определить картинки с содержанием нравственных и безнравственных действий, нравственно расценить изображенные поступки; к сожалению, дошкольники никак не могут обосновать свой ответ они проявляют нейтральное отношение к поступкам, их эмоции скудные. Об этом мы можем судить по ответам детей и тому как они выполнили свои задания. Например, Альбина Д. она разложила картинки таким образом: слева – дерущиеся мальчики, нельзя драться; справа – дружно играющие дети, это хорошо.

На вопросы воспитателя «Мальчики правильно поступают, что дерутся?» Альбина Д. ответила, что «неправильно», но обосновать свой ответ не смогла, то есть на вопрос «Почему» девочка не ответила. При этом Альбина Д. не показала отрицательного отношения ни к картине с безнравственным поступком, ни поощрения к картине с нравственным поступком. Высокий уровень сформированности эмоционально-оценочного подхода к нравственности, понятиям выявлен у 20% детей обеих групп. Дошкольники верно определяют картинки, нравственно расценивают изображенные поступки, могут обосновать свой ответ. Дети выражают одобрительное отношение к действиям, проявляют положительные эмоции. Например, Альберт Р. взяв одну картинку, где изображено то, что мальчик не дает игрушку своему сверстнику, откладывает ее влево и говорит, что мальчик поступает плохо, так как жадничает, а жадничать нельзя, это плохо. При этом, порицает его поступки мимикой, делает лицо более серьезным и сердитым. Взяв другую картинку, где изображены мирно играющие дети, Альберт Р. улыбается и говорит, что все дети играют дружно, а дружба – это хорошо.

В последнюю очередь была проведена оценка поведенческо-деятельностного компонента, который отражает выражение нравственных качеств дошкольников в деятельности. С этой целью было организовано наблюдение за детьми в трудовой и игровой деятельности, т.е. в разных видах деятельности.

Большинство детей имеют средний уровень выраженности нравственности в деятельности. Дошкольники проявляют и негативные и лестные, положительные качества в действиях, в деятельности. Они могут и проявлять заботу и сочувствие, но также могут быть агрессивными, вспыльчивыми, жадными, нетерпеливыми.

Например, Алина Р. Готова к взаимодействию, дружелюбна в игре, но в трудовой деятельной она проявляет лень. Олег Л. во взаимодействии и общении показывает свою жадность, он не хочет отдавать свои игрушки детям, но если дошкольник вместе выполнят какую-то работу (убирать игрушки, привести в порядок книжную полку) Олег Л. проявляет взаимопомощь и трудолюбие. Низкий уровень выраженности нравственных качеств в деятельности у 25% дошкольников экспериментальной и контрольной групп. Эти дошкольники не стараются показать себя с хорошей стороны (нравственные качества в поведении к другим), они проявляют отрицательные эмоции и негативные чувства. Например, Данил М. жадничал и был агрессивным в трудовой, игровой деятельности. Он не старался и не показал бережного отношения к комнатным растениям, ленился.

Высокий уровень выраженности нравственности в деятельности выявлен у 25% дошкольников экспериментальной группы и 20% дошкольников контрольной группы. Дети проявляют дружелюбие, взаимопомощь, заботу, старательность, бережливость, трудолюбие, терпение, сдержанность в разных видах деятельности. Основная часть детей – 65% дошкольников обеих групп владеют средним уровнем выраженности нравственных качеств.

Дети принимают и осознают нравственную норму, проявляют нейтральное расположение к ней, оценивают ее исходя из нравственным эталоном, но обосновать свое решение не могут.

Дошкольники показывают средний уровень нравственности в разных видах деятельности (трудовая, игровая). Сформированность важных нравственных качеств у детей дошкольного возраста имеет средний уровень. 15% дошкольников экспериментальной и контрольной групп наделены низким уровнем выраженности нравственных качеств.

Дети не принимают и не осознают нравственную норму, проявляют нейтральное или негативное отношение к ней, не умеют расценить ее исходя с нравственным эталоном, не обосновывают свой ответ.

У детей дошкольного возраста проявляется низкий уровень нравственных действий в разных видах деятельности (трудовой, игровой). Сформированность важных качеств нравственности у детей на низком уровне. У 20% детей обеих групп выявлен высокий уровень выраженности нравственных черт. Дети показывают высокую норму принятия и осмысления нравственной нормы, проявляют четкую позицию к ней, умеют оценить нравственность (норму) исходя с нравственным эталоном, обосновывают свой ответ. Дошкольники показывают высокую степень нравственных действий в разных видах своей деятельности (игровая, трудовая).

Сформированность важных качеств нравственности у детей на высоком уровне. Следовательно, по результатам констатирующего этапа исследования можем сделать заключение о среднем уровне выраженности нравственных качеств у дошкольников. Каждый оцениваемый нами компонент – когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческо-деятельностный – также соответствуют среднему уровню.

Для более эффективности результатов формирования нравственных качеств у детей в разных видах деятельности (трудовая, игровая) были выдвинуты нижеуказанные педагогические условия: осуществить трудовую деятельность детей дошкольного возраста в различных видах деятельности (хозяйственно-бытовой, труд в природе); осуществить посильную трудовую деятельность постоянно включая детей в нее с помощью индивидуальных трудовых поручений (дежурство, совместный труд с взрослыми); организация трудовой развивающей среды в группе дошкольной образовательной организации; привлечение родителей в образовательно-воспитательный процесс дошкольников.

Для реализации выдвинутых условий был разработан календарно-тематическое планирование по осуществлению трудовой деятельности детей. Данное планирование предполагало включение дошкольников в многообразие трудовой деятельности (труд в природе, хозяйственно-бытовой труд). Были проведены следующие трудовые мероприятия: 1) «В гостях у бабушки Федоры. Уборка в игровом уголке», «Игрушки в ремонт. Чистые игрушки», «Дежурный недели», «Порядок в наших шкафчиках». 2) «Убираем наш участок», «Посадка лука в мини-саде. Ухаживаем за луком и его выращиванием», «Ухаживаем за комнатными цветами». 3) Ручной труд: «Что мы сделали с родителями», «Книжный сочельник», «Все профессии важны - все профессии нужны».

Далее были распределены трудовые поручения. Тем самым, мы включили детей в трудовую деятельность. Они получили поручения как: уборка на площадке группы, у цветника, протереть пыль на полках, где стоят игрушки, с листьев комнатных цветов, покормить рыбок, питомцев, убирать в игровой площадке, помыть игрушки и т.д. Поручения были индивидуальными и коллективными (по подгруппам- 5 и 6 человек). Группы получили задания типа «ухаживаем за фикусом», «ухаживаем за монстерой», «ухаживаем за хлорофитумом» «ухаживаем за фиалками», «уборка в живом уголке» и другие.

В процессе выполнения групповой работы дошкольникам давали общую цель реализации труда, обсуждали и обговорили свои действия, совместно планировали работу. Все это проходило под четким руководством педагога ДОО, чтобы, в случаях затруднений, помогала детям, давала нужные указания.

Общая деятельность дошкольников выступает в данном случае не просто как вид осуществления труда, но и как эффективный метод формирования нравственных свойств, таких как взаимодействие, взаимопомощь, коллективизм, дружелюбие. В процессе выполнения совместного труда было замечено, что многие дошкольники свои трудовые поручения выполняют каждый в отдельности, и не понимали, что можно вместе достичь поставленной цели. В такой ситуации воспитатель группы пыталась показать труд каждого дошкольника как часть общего коллективного труда, что они все ответственные за результативность труда. Важный этап совместного труда – это подведение итогов. Воспитатель озвучивает результаты, подчеркивает, что от хорошей, слаженной и аккуратной работы зависит качество результата труда. В целях привлечения родителей в образовательно-воспитательный процесс дошкольников, были организованы совместные трудовые поручения: дети с родителями должны были сделать поделки к 23 февраля («Что мы сделали с мамой и папой»);

дети совместно с родителями изготавливают книжку-малышку о понравившейся им профессии («Все профессии важны - все профессии нужны»).

Далее была обогащена предметно-трудовая развивающая среда, что позволило реализовывать нам последнее педагогическое условие – осуществление трудовой развивающей среды дошкольной образовательной организации. Обогатили уголок природы орудиями труда. Были созданы разные уголки для трудовой деятельности: дежурства в столовой, природы, хозяйственно-бытового труда. Были изготовлены: стенд с фотографиями дошкольников занятых той или иной трудовой деятельностью; стенд для оценки эффективности дежурства детей, для осознания и самооценки своего трудолюбия. Площадку хозяйственно-бытового труда обогатили предметами бытовой принадлежности; изготовили стенд с образцом расстановкой трудовой операции в группе (хозяйственно-бытовой труд) и образцом трудовых действий (5 стадий – планирование, преемственность (с чего начинаем и чем заканчиваем), подходы/способ (как это мы делаем, реализуем), методы и средства (с помощью чего), результат (что получится). Исходя из этого, была проведена обширная педагогическая работа по осуществлению трудовой деятельности дошкольников. Посредством поручений, дежурств, совместных трудовых действий дошкольники были включены в коллективную трудовую деятельность (хозяйственно-бытовой, труд в природе). К тому же, была обогащена развивающая трудовая среда, привлечены родители в образовательно-воспитательный процесс.

На последнем этапе исследования мы провели сравнительный анализ, т.е. контрольный этап эксперимента. Целью сравнительного анализа являлась оценка результативности исследования по осуществлению трудовой деятельности ради формирования нравственных черт, качеств у дошкольников. В качестве критериев формирования нравственных черт, качеств у дошкольников на контрольном этапе исследования были определены те же, что и на констатирующем этапе: когнитивный компонент, эмоционально-оценочный компонент, поведенческо-деятельностный компонент; а также те же методики диагностики: «Неоконченные ситуации» (Щетинина А.М., Кирс Л.В.), «Сюжетные картинки» (Г.А. Урунтаева, Ю. Афонькина), наблюдение за дошкольниками в разных видах трудовой деятельности. На первом этапе была дана оценка когнитивного компонента, который отражает знания и воззрения дошкольников о нравственности качествах, нормах. Была проведена диагностическая методика «Неоконченные ситуации» (Щетинина А.М., Кирс Л.В.). Для этого воспитатель предложила ребенку послушать истории и продолжить их, а также обосновать свой ответ. Оценка ответов ребенка включает анализ как характера выбранного ребенком поступка, так и его аргументация. В конце эксперимента наблюдается положительная динамика в сформированности когнитивного компонента, доказывает расширение воззрения дошкольников о нравственности, понятиях, их понимание о нравственных понятиях стали полными, четкими. Число детей с высоким уровнем увеличилось вдвое на 25%; число дошкольников с низким уровнем уменьшилось на 10%. На сравнительном анализе дошкольники показали более хорошие результаты, и отзывы соответствовали высоким оценкам. Дети придумывали окончание ситуации, которое отвечает социальной нравственной норме; они смогли оценить поведение с нравственной точки зрения (хорошее или плохое); а также обосновали свой ответ.

На заключительном этапе исследования выявлена незначительная динамика. Число дошкольников с высоким уровнем результата устало больше на 5%, это ниже, в ЭГ на 20%. Число детей с низкими результатами уменьшилось, а 5%, это ниже, чем ЭГ на 5%. То есть в ЭГ на заключительном этапе уровень выраженности о нравственности, понятиях выше, чем в КГ. Оценка эмоционально-оценочного компонента проводилась с помощью диагностической методики «Сюжетные картинки» Урунтаевой Г.А. и Афонькиной Ю.А. Дошкольник должен оценивать изображенные поступки. Обращаем внимание на эмоциональную реакцию ребенка (улыбка, одобрение, отрицание, негодование).

В конце исследования наблюдается положительная динамика в сформированности эмоционально-оценочного компонента, что означает повышение способности детей расценивать нравственные и безнравственные поступки. Число детей с высоким показателем увеличилось вдвое на 20%; число дошкольников с низким результатом уменьшилось на 10%. На заключительном этапе исследования дошкольники показали более хорошие результаты. Их ответы соответствовали высоким оценкам. При выполнении задания дошкольники верно распределили картинки, могут оценивать нравственно различные поступки (безнравственные, нравственные), могут обосновать свои ответы, проявляют доброжелательное отношение к нравственным поступкам, проявляют положительные эмоции. Анализ показал, что в контрольной группе выявлена незначительная динамика. Число дошкольников с высоким показателем увеличилось на 5%, это ниже чем в экспериментальной группе на 15%. Число дошкольников с низким показателем уменьшилось, на 5%, это ниже, чем в экспериментальной группе на 5%. То есть, уровень сформированности способностей детей оценивать нравственные и безнравственные поступки в экспериментальной группе на заключительном этапе исследования выше, чем в контрольной группе. Оценка поведенческо-деятельностного компонента отражает выраженность нравственных черт у дошкольников в деятельности. Мы наблюдали за детьми в разных видах деятельности (игровой, трудовой). Воспитатель наблюдает за действиями дошкольников и анализирует показание определенных нравственных качеств: дружелюбие, взаимопомощь, заботу, старательность, бережливость, трудолюбие, терпение, сдержанность.

В конце эксперимента наблюдается положительная динамика в сформированности поведенческо-деятельностного компонента, что доказывает повышение способности детей показать нравственные качества. Число детей с высоким результатом увеличилось вдвое на 20%; число дошкольников с низким показателем уменьшилось на 20%. Следовательно, в контрольной группе выявлена незначительная динамика. Число детей с высоким показателем увеличилось на 5%, это ниже чем в экспериментальной группе на 15%. Число дошкольников с низким результатом уменьшилось, на 5%, это ниже, чем в экспериментальной группе на 15%. То есть, уровень сформированности способностей детей выразить нравственные качества в ЭГ на заключительном этапе исследования выше, чем в КГ. Кроме того, наблюдается положительная динамика в выраженности нравственных качеств у дошкольников экспериментальной группы. Число детей с высоким показателем увеличилось вдвое на 25%; число дошкольников с низким результатом уменьшилось на 10%. На заключительном этапе исследования дошкольники показали хорошие результаты и их ответы соответствовали высоким оценкам. В контрольной группе выявлена незначительная динамика становления нравственных качеств. Число детей с высоким показателем увеличилось на 5%, это ниже чем в экспериментальной группе на 20%. Число с низким результатом уменьшилось на 5%, это ниже, чем в экспериментальной группе на 5%. То есть, показатель выраженности нравственных качеств в экспериментальной группе на заключительном этапе исследования выше, чем в контрольной группе.

Выводы. Результаты заключительного этапа исследования показали, что выявлена положительная динамика в становлении нравственных качеств у дошкольников в:

- сформированности когнитивного компонента, обосновывается расширение воззрений дошкольников о нравственности, понятиях, их осмысления стали четкими и полными;
- сформированности эмоционально-оценочного компонента, аргументируется повышение способности детей расценивать нравственные и безнравственные поступки, давать нравственные оценки;
- сформированности поведенческо-деятельностного компонента, подтверждается повышение способности детей демонстрировать нравственные качества.

Литература:

1. Урунтаева, Г.А. Практикум по психологии дошкольника / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2018. – 368 с.
2. Шитякова, Н.П. Практикум по диагностике нравственной воспитанности дошкольников и школьников / Н.П. Шитякова. – М.: Просвещение, 2018. – 179 с.
3. Штольц, Х. Как воспитать нравственное поведение у дошкольника / Х. Штольц, Р. Рудольф. – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 195 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Миронова Светлана Петровна**

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

ГЕНИЙ КАК НЕПОЗНАВАЕМАЯ СУЩНОСТЬ (КОГНИТИВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННОСТИ)

Аннотация. В данном исследовании одаренность рассматривается как сложное психофизиологическое явление, которое выступает как интегральное личностное свойство. Одаренность определяется взаимодействием различных когнитивных признаков. Она может быть врожденной или являться результатом обучения. Может иметь различные степени проявления и предполагать социальную успешность. Одаренность реализуется в деятельности и имеет ярко выраженные творческие проявления. Кроме этого, она выражается в эмоциональной вовлеченности в работу и приносит удовлетворение от достигнутого результата.

Гениальность как особое состояние человеческой духовности предполагает не только незаурядные умственные способности, творческое мышление, но и ярко выраженную полярность, противоречивость проявлений личности. Гениальность оценивается через те способности, которые имеют высокое социальное значение в определенной культурной среде. В бытовом сознании гений выступает как до конца непознаваемая сущность.

Исследование выполнено на базе изучения научной психолого-педагогической литературы и на основе лексикографического анализа данных современных словарей.

Ключевые слова: одаренность, интеллект, способности, талант, гениальность, когнитивные признаки.

Annotation. In this study, giftedness is considered as a complex psychophysiological phenomenon that acts as an integral personal property. Giftedness is determined by the interaction of various cognitive traits. It can be innate or be the result of learning. It can have various degrees of manifestation and assume social success. Giftedness is realized in activity and has pronounced creative manifestations. In addition, it is expressed in emotional involvement in the work and brings satisfaction from the achieved result.

Genius as a special state of human spirituality presupposes not only extraordinary mental abilities, creative thinking, but also a pronounced polarity, contradictory manifestations of personality. Genius is evaluated through those abilities that are of high social importance in a certain cultural environment. In everyday consciousness, genius appears as a completely unknowable entity.

The study was carried out on the basis of the study of scientific psychological and pedagogical literature and on the basis of lexicographic analysis of the data of modern dictionaries.

Key words: giftedness, intelligence, abilities, talent, genius, cognitive traits.

Введение. Разнообразные вызовы современности требуют от человека одаренности, прежде всего, как возможности адаптации к новым задачам, ситуациям, условиям жизни. Одаренность вместе с профессионализмом и деловыми качествами выступает необходимым условием общественного развития, детерминируя порядочность и психическое здоровье личности и позволяя избежать неоправданных ярлыков и обманутых ожиданий, когда любые ранние признаки необычных способностей принимаются как выражение гениальности.

Когнитивные признаки одаренности, ассоциирующиеся с одаренностью в обыденном сознании или выявленные в теоретических концепциях или посредством их экспериментальной проверки с применением наблюдения или психологических методик диагностики одаренности, с одной стороны, взаимодополняют друг друга, с другой стороны, противопоставляются между собой.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на работу Б.Б. Коссова [3, С. 99-114], можно составить 3 группы когнитивных признаков одаренности.

Первая группа: оппозитивные пары когнитивных признаков, ассоциирующихся или не ассоциирующихся в обыденном сознании с одаренностью и присущих «творческим лидерам» или «творческим аутсайдерам» как конкретные проявления их личностных качеств:

- «Эрудиция, высокий уровень интеллекта, знаний и умений» ↔ «Средний или низкий уровень интеллекта, знаний и умений»;
- «Творческое мышление; инновационность; умение и стремление решать новые, непривычные нестандартные задачи; умение активировать творческую активность» ↔ «Лучшая деятельность в привычных стандартных условиях; стремление к постоянному контролю без опоры на самостоятельность»;
- «Инициативность» ↔ «Склонность к привычным, проверенным способам действия»;
- «Самостоятельность в действиях» ↔ «Использование советов и помощи других; исполнительность»;
- «Стремление выбрать трудные задачи, высокий уровень притязаний» ↔ «Трезвая оценка своих возможностей, приоритет доступных для решения задач»;
- «Умение выделить главное, сосредоточиться на наиболее важном, значимом» ↔ «Привычка “разбрасываться по мелочам”»;
- «Значимость успеха, результата» ↔ «Значимость хорошего отношения окружающих»;
- «Честолюбие, выраженность духа соперничества, соревнования, стремление превзойти других в чем-либо, утвердить свой авторитет в глазах других» ↔ «Уступчивость, готовность идти на компромиссы»;
- «Стремление к результату, потребность в достижении успеха» ↔ «Осторожность, стремление избежать неудачи, желание не нажить себе врагов»;
- «Трудолюбие» ↔ «Стремление к удовольствиям, радостям жизни»;
- «Выраженные познавательные потребности, пылкий ум, стремлению к познанию и открытию нового, эвристичность» ↔ «Работа не только для пользы дела, но и для собственной пользы».

Вторая группа – оппозитивные пары когнитивных признаков, ассоциирующиеся с одаренностью и присущие в реальности как «творческим лидерам», так и «творческим аутсайдерам»:

- «Решение отдаленных, но важных задач» ↔ «Решение задач, требующих немедленного реагирования»;
- «Преобладание теоретической подготовки» ↔ «Приоритет практического опыта»;
- «Рассудочность» ↔ «Эмоциональность»;
- «Планирование и продумывание своих действий» ↔ «Решение вопросов по ходу дела, оперативно»;
- «Личная организованность, высокий самоконтроль поведения» ↔ «Недостаточная организованность и самоконтроль»;
- «Выдержка, спокойствие, эмоциональная устойчивость» ↔ «Тревожность по поводу успешности деятельности»;
- «Стремление к индивидуальным действиям» ↔ «Стремление к совместным действиям с другими»;
- «Интерес к научно-исследовательской деятельности» ↔ «Коммерческие способности»;
- «Авторитет в коллективе и у руководства» ↔ «Отсутствие взаимопонимания»;
- «Оптимизм, жизнелюбие» ↔ «Плохое настроение, пессимизм, нетерпимость»;
- «Альтруизм» ↔ «Стремление к личному успеху, материальной выгоде»;
- «Успешность» ↔ «Аутсайдерство».

Некоторые подобные признаки образуют не дихотомию, а градационную шкалу из трех составляющих, например, «Замкнутость, молчаливость» ↔ «Оптимальная коммуникативность» ↔ «Болтливость, навязчивость».

Третья группа: когнитивные признаки, ассоциирующиеся с одаренностью и не имеющие оппозитивного оценочного полюса:

- «Наличие опыта»;
- «Интерес к науке и искусству»;
- «Технико-математические или гуманитарные способности (интерес к человеку и наукам о человеке; занятия искусством; интерес к литературе)»;
- «Наличие целостных представлений о будущем»;
- «Интерес к личности, взаимопонимание»;
- «Стремление к дальнейшему самосовершенствованию, самовоспитание»;
- «Привычка к чтению».

Проявления одаренности размещаются по определенной градационной шкале, с высшим уровнем гениальности или гениальной одаренности, который составляют выдающиеся таланты, обладающие высоким уровнем мыслительных процессов, позволяющим им подстраивать обстоятельства жизни под себя, а не подчиняться им. Отрицательным моментом выступают элементы патологии (генетические; физиологические – уровень развития мозговых извилин, изменение гормональной активности как импульс умственной продуктивности; психологические) и аномалий как обязательное условие гениальности [4], критическое напряжение, проявляющееся в состоянии пребывания между нормой и патологией.

Итак, гениальность как особое состояние человеческой духовности предполагает не только незаурядные умственные способности, творческое мышление, но и ярко выраженную полярность, противоречивость проявлений личности. В этом связи вспомним пушкинское гениальное обобщение:

*О сколько нам открытий чудных
Готовят просвещения дух
И опыт, сын ошибок трудных,
И гений, парадоксов друг...*

Итак, в научной картине мира в рамках психолого-педагогической сферы *одаренность* напрямую связывается с *интеллектом, способностями, склонностями, вдохновением и трудолюбием*.

«Наивные» понятия об одаренности можно выявить, используя словари, в которых данный феномен подвергается лексикографической интерпретации с точки зрения достижений когнитивной лингвистики: словарь как собрание концептов, входящих в концептосферу ключевых концептов русского языка [2] и словарь синонимов, в котором выделяется зона прототипа синонимического ряда как совокупности когнитивных прототипических (ядерных, значимых) признаков [1].

Наличие параллельных названий для одного объекта – достоверное свидетельство значимости его в картине мира представителя определенной лингвокультуры. В русском языке присутствуют несколько синонимических рядов, семантика которых связана с одаренностью; все они принадлежат к денотативно-идеографической сфере «Интеллект», денотативно-идеографической группе «Интеллектуальные свойства личности»:

- *дар, гений, дарование, талант* «Ярко выраженные способности человека, обычно воспринимаемые окружающими как нечто данное человеку от природы, свыше, проявляющиеся в какой-либо сфере, выражающиеся в склонности человека к определенной деятельности (прежде всего творческой, научной) и в высоких результатах, достигаемых в ее процессе»; при этом *дар* и *дарование* определяются как «ярко выраженные природные способности к чему-либо, отличающие человека», *талант* – это «выдающаяся врожденная способность, особая природная одаренность, проявляющаяся в какой-либо области деятельности»; *гений* – «высшая степень творческой одаренности, талантливости»;
- *даровитость, гениальность, одаренность, талантливость* «Наличие у человека природных способностей к чему-либо»;
- *даровито, гениально, талантливо* «С особой природной одаренностью, данной человеку в какой-либо области»;
- *одаренный, гениальный, даровитый, талантливый* «Обладающий большими, часто выдающимися способностями, данными от природы (творческими, интеллектуальными, физическими), что проявляется в какой-либо определенной сфере деятельности, например, в науке, искусстве, спорте»; в данном синонимическом ряду *одаренный* – это «обладающий большими природными способностями – творческими, интеллектуальными, физическими»; *гениальный* – «необыкновенно талантливый»; *даровитый* – «одаренный, обычно в сфере искусства, интеллектуального труда»; *талантливый* – «обладающий особой природной одаренностью – обычно литературной, художественной, драматической, интеллектуальной».

Итак, в синонимической картине мира *одаренность* осмысливается как качество, присущее человеку от природы; имеющее большую степень проявления; связанное с понятиями «склонность», «творчество», «интеллект»; разносторонне выражающееся в творческой, интеллектуальной, физической сфере; реализованное в деятельности.

Расширенный состав когнитивных признаков высшей степени одаренности, проявляющейся как *гениальность*, представлен в описании Л.Г. Бабенко и М.Н. Кусовой ментальных составляющих концепта «Гениальность» [2, С. 376-380] с опорой на лексические, фразеологические и важнейшие текстовые (прецедентные) репрезентации данного понятия. Согласно концепции профессора Л.Г. Бабенко [там же], концептосфера как ментальное поле концепта включает в себя следующие зоны.

Ядро концепта «Гениальность» – это следующая словарная дефиниция «Высшая степень творческой одаренности в какой-либо области, ярко выраженная природная способность к чему-либо, отличающая человека, способного создавать духовные или материальные ценности в реализации этой одаренности».

Базовые когнитивные признаки концепта (далее – КП) принадлежат к приядерной зоне концепта:

КП «Проявление в определенной сфере / в различных областях»: «Наличие у человека подобной одаренности и таких способностей делает его выдающейся личностью в какой-либо сфере деятельности – художественной, научной, политической, военной, интеллектуальной. Иногда гениальность может одновременно проявляться в различных областях. Именно со сферой культуры (*гениальный художник, гениальный композитор, гениальный поэт*), науки (*гениальный физик, гениальный математик, гениальный программист*) традиционно связывают гениальность, хотя она проявляется и в других областях (*гениальный полководец*). Сейчас это качество начинают усматривать и в политиках»;

КП «Проявление в необычайно развитых интеллектуальных способностях» (*гений, дарование*);

КП «Врожденность способностей»: «Гениальность – одаренность, данная человеку природой, она не зависит от желания человека: он может лишь реализовать или загубить то, что ему дано, но чтобы сохранить и реализовать гениальность, нужно трудиться» (*Талант трудом добывают*);

КП «Уникальность»: «Такая способность уникальна, она не передается по наследству, более того, у детей гениального человека нередко отсутствуют способности, отличающие родителя» (*На детях гения природа отдыхает*);

КП «Исключительность гениальных личностей»: «Появление человека с ярко выраженной гениальностью – явление редкое»;

КП «Разноаспектные проявления гениальности»: «Гениальность обнаруживается по-разному: наличие незаурядных творческих задатков может отличать человека уже в детстве (таких детей обычно называют *вундеркиндами*), но иногда собственную гениальность человек осознает, лишь став взрослым. При этом проявление гениальности у взрослого человека, даже если она не была замечена ранее, не воспринимается как некая случайность: на всех этапах жизни человека с ярко выраженными природными способностями, творчески одаренного отличают увлеченность чем-либо, живой ум, тяга к творчеству»;

КП «Природные способности не гарантия гениальности»: «Наличие у человека ярко выраженных природных способностей (*даровитость, гениальность, одаренность, талантливость*) не всегда является сигналом его гениальности для окружающих, как не всегда природная одаренность человека объективно воспринимается другими людьми»;

КП «Условия признания гениальности»: «Гениальность (*даровитый, гениальный, одаренный, талантливый*) могут не заметить: известно множество случаев, когда гениальность художника, исследователя признавалась спустя десятилетия и даже столетия. Должно пройти время, чтобы человек получил титул гения: при жизни никто не может быть уверен, что останется таковым в памяти потомков. Признание человека гениальным происходит, если человек создает что-либо, исключительно по своим достоинствам (*шедевр*), значимое для общества, представляющее для него определенную ценность (культурную, научную). В отличие от талантливых людей гениальный человек создает нечто принципиально новое. Гениального человека отличает максимальная творческая продуктивность»;

Когнитивные признаки, включающие информацию из других когнитивных сфер, формируют ближайшую периферию концепта:

КП «Условия сохранения и развития гениальности»: «Имеются разные представления о том, как сохранять и развивать гениальность человека. Одни полагают, что это нужно делать с раннего детства, что для развития в человеке гениальности необходимо обеспечить ребенку творческую деятельность, которая должна носить нерутинный характер, заставлять ребенка думать; другие полагают, что и при отсутствии необходимых условий гениальность проявится, только позднее»;

КП «Проявление гениальности в поведении»: «Наличие у человека природных способностей определяет его поведение, отличное от поведения других людей. Гениальный человек сосредотачивается на создании собственного творческого продукта настолько, что не осознает окружающий мир, страстно предан делу (*вещь в себе; фанатик, фанат*), поэтому порой он воспринимается как странный, сумасшедший (*белая ворона; не от мира сего*), а иногда на самом деле ярко выраженные природные способности губительны для человеческого сознания. Истории известны сумасшедшие гении: А.М. Ампер, Р. Шуман, Дж. Свифт и другие»;

КП «Творческий потенциал»: «При создании творческого объекта гениальный человек (*творец, создатель, соиздатель*) испытывает особое эмоциональное состояние душевного подъема, увлеченности чем-либо (*воодушевление, воодушевленность, вдохновение*). Гениального человека отличает богатое воображение, сознание такого человека заполнено образами, идеями (*вообразить/вообразить, фантазировать*);

Дальнейшую периферию ментальной сущности концепта «Гениальность» составляют а) КП, обобщающие ассоциативно-образное совмещение фактов, событий, явлений, основанных на субъективном восприятии ментальной сущности концепта:

«Гениальность обычно рассматривается как некий подарок Высших сил (*дар, дарование, одаренность*). Она определяет восприятие окружающими и самим человеком процесса создания творческого объекта, при котором человек словно отрывается от земли (*взлет, подъем*); это связано с представлением о том, что гению свойственны крылья (окрыленный, крылатый), позволяющие ему парить. Состояние увлеченности такого человека уподобляется пламени, горению (*воспламеняться/воспламениться, загораться/загореться, зажигаться/зажечься*). Иногда творческий продукт появляется вследствие внезапно пришедшей мысли, которая освещает сознание гениального человека подобно тому, как поутру заря освещает небо (*озарение*);

б) КП, репрезентирующие национально-культурные компоненты, ассоциированные с гениальностью:

КП «Наличие эталонов гениальности»: «Считается, что есть некие эталоны гениальности. Одновременное проявление гениальности в различных областях нередко связывают с именем М.В. Ломоносова (поэт, физик, химик, математик, языковед), чудаковатость гениального человека – с А. Эйнштейном, что нашло отражение во множестве известных его фотографий. Гениальность в поэзии всегда связывают с именем А.С. Пушкина, в музыке – с именем В.А. Моцарта»;

КП «Трудность взаимодействия с гениальным человеком»: «Существует мнение, что гениальный человек благороден, чужд мелочных страстей (*Гений и злодейство – две вещи несовместные*, А. Пушкин), однако есть и точка зрения, что жить рядом с гениальным человеком тяжело, практически невозможно. При этом гениальным людям многое прощается»;

в) КП, выражающие представления о субъективно-модальных и оценочных смыслах: «Наличие данного качества оценивается неоднозначно: гениальность вызывает восхищение окружающих, но наряду с этим в его оценках нередко звучат и ирония, и негативная оценка (*не от мира сего*)».

Выводы. Итак, одаренность – это сложное психофизиологическое явление, которое выступает как интегральное личностное свойство (способность оригинального и продуктивного мышления), которое определяется взаимодействием различных когнитивных признаков. Когнитивные признаки одаренности, ассоциирующиеся с одаренностью в обыденном сознании или выявленные в теоретических концепциях или посредством их экспериментальной проверки с применением

наблюдения или психологических методик диагностики одаренности, с одной стороны, взаимодополняют друг друга, с другой стороны, противопоставляются.

Общими когнитивными признаками, характеризующими одаренность в научной и обыденной картине мира, являются следующие: одаренность может быть врожденной или являться результатом обучения; имеет степени проявления; предполагает социальную успешность; связана с понятиями *склонность, интеллект, творчество*; реализуется в деятельности; имеет ярко выраженные творческие проявления; выражается в эмоциональной вовлеченности в работу; приносит удовлетворение от достигаемого.

Литература:

1. Большой толковый словарь синонимов русской речи: идеографическое описание, антонимы, фразеологизмы / Под общ. ред. проф. Л.Г. Бабенко. – Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2008. – 509 с.

2. Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации в языке и речи (на материале лексики, фразеологии и паремологии): словарь / Под общ. ред. проф. Л.Г. Бабенко. – Москва: Издательский центр «Азбуковник», 2017. – 1020 с.

3. Коссов, Б.Б. Личность и педагогическая одаренность: новый метод / Б.Б. Коссов // Акад. пед. и соц. наук, Моск. психолого-соц. ин-т. – Москва; Воронеж: Ин-т практ. психологии: МОДЭК, 1998. – 128 с.

4. Экспедиция в гениальность: Психобиологическая природа гениальной и одаренной личности. Патографические описания жизни и творчества великих людей / Г.П. Колупаев, В.М. Ключев, Н.Д. Лакосина, Г.П. Журавлев; Сост. В.М. Свиинников, Ю.Л. Кириллов. – Москва: Новь, 1999. – 432 с.

Педагогика

УДК 371.8

студент Мосинцев Даниил Дмитриевич

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Староверова Мария Владимировна

Лесосибирский педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Блинова Ирина Михайловна

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению уровня сформированности духовно-нравственных качеств у младших школьников сельской школы. Так же в статье проведен анализ термина «духовно-нравственное воспитание». Установлено единое терминологическое поле для дальнейшего исследования. Рассматривается специфика духовно-нравственного воспитания младшего школьника в условиях сельской школы. Перечислены отличительные моменты духовно-нравственного воспитания в сельской школе. Приведены данные исследования по определению уровня сформированности когнитивных, эмоционально-ценностных и деятельностных компонентов младшего школьника. Охарактеризованы методы и формы духовно-нравственного воспитания младших школьников. Описаны цели и задачи духовно-нравственного воспитания обучающихся. На основе изученного материала составлена сводная таблица диагностики духовно-нравственной воспитанности обучающихся. Исследование может быть полезно всем интересующимся вопросами преподавания и классного руководства.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, внеурочная деятельность, методы и формы воспитания, младший школьник.

Annotation. The article is devoted to the study of the level of formation of spiritual and moral qualities in junior schoolchildren in a rural school. The article also analyzes the term "spiritual and moral education". A single terminological field for further research has been established. The specificity of the spiritual and moral education of a junior schoolchild in a rural school is considered. The distinctive moments of spiritual and moral education in a rural school are listed. The data of the study to determine the level of formation of cognitive, emotional-value and activity components of a junior schoolchild are presented. The methods and forms of spiritual and moral education of junior schoolchildren are characterized. The goals and objectives of the spiritual and moral education of students are described. Based on the studied material, a summary table for diagnosing the spiritual and moral upbringing of students was compiled. The study can be useful to all those interested in teaching and classroom management.

Key words: spiritual and moral education, extracurricular activities, methods and forms of education, junior schoolchild.

Введение. На сегодняшний день у образования существует множество целей, одной из которых является духовно-нравственное воспитание и развитие личности ребенка. Общество стремится воспитать поколение мыслящих, доброжелательных и милосердных людей. Воплотить эти планы и достигнуть цели возможно благодаря духовно-нравственному воспитанию в младших классах. Понятие «духовно-нравственное воспитание» встречается во множестве источников. Нормативно-правовые документы, монографии, статьи и методические материалы трактуют определение «духовно-нравственного воспитания» по-разному, но общей чертой во всех определениях является связь духовности и нравственности с определенными качествами личности человека, особенностями его поведения в различных ситуациях, а также степенью осведомленности о важных вопросах. В ходе изучения разных источников, мы встретились с рядом проблем: недостаточное внимание уделяется терминологическому полю духовно-нравственного воспитания; не существует стройной характеристики методов и форм духовно-нравственного воспитания; недостаток исследований по определению уровня сформированности духовно-нравственных качеств у младших школьников. На поставленные вопросы мы постарались ответить в ходе исследования.

Изложение основного материала статьи. Актуальность рассматриваемых нами вопросов подтверждается исследованиями отечественных авторов: Н.В. Архангельский [1], Ю.К. Бабанский [2], О.С. Воронова [3], Т.И. Власова [4], А.Я. Данилюк [5], С.Ю. Дивногогорцева [6], О.А. Куревина [7], А.А. Трофимова [8].

В ходе анализа понятий и обобщения полученного материала авторы делают вывод о том, что необходимо больше времени уделять духовно-нравственному воспитанию младших школьников, как в учебной деятельности, во время решения образовательных и воспитательных задач урока, так и во внеурочной деятельности, которая является составной частью

образовательного процесса в начальной школе. Внеурочная деятельность является продолжением работы, начатой на уроке в учебной деятельности младшего школьника.

Семья и школа являются основными агентами социализации младшего школьника и занимают особую роль в его жизни. В последнее время религия, как носитель основных духовно-нравственных ценностей играет все большую роль в духовно-нравственном воспитании младшего школьника. Несмотря на светскую сторону современного начального образования, в ФГОС НОО уделяется особое внимание связи духовной традиции народов с основными религиями Российской Федерации.

Отличительными чертами духовно-нравственного воспитания младших школьников в реалиях сельской школы являются: хорошее знание особенностей каждой семьи сельскими педагогами, тесная взаимосвязь семьи и школы, близкие социальные контакты, высокий уровень социального контроля со стороны жителей села, менее высокий образовательный уровень сельских жителей, наличие культурно-просветительских учреждений, единство с природой и экологическим окружением, наличие нескольких поколений в одной семье, сохранения более прочных семейных отношений и традиций на селе, большая роль труда и уважительное отношение к старшему поколению в воспитании детей с малых лет, малокомплектность школы и кабинетов, отдаленность от культурных центров, территориальная удаленность сёл, подсобные хозяйства у жителей, недостаток педагогов.

В ходе нашего исследования, мы провели опытно-практическую работу по проектированию индивидуального плана духовно-нравственного воспитания обучающихся 2 класса. В качестве базы исследования была выбрана МБОУ Рождественская СОШ, в эксперименте приняли участие 8 учеников 2 класса. Нами были сформулированы задачи опытно-практической работы:

1. Провести анализ нормативно-правовых документов и определить вектор духовно-нравственного воспитания обучающихся 2 класса;
2. Выбрать диагностический инструментарий и провести диагностику состояния духовно-нравственной воспитанности обучающихся 2 класса;
3. Обработать полученные эмпирические данные;
4. Проанализировать работы классного руководителя по реализации духовно-нравственного воспитания обучающихся 2 класса с учетом особенностей сельской школы;
5. Скорректировать и конкретизировать задачу духовно-нравственного воспитания, выбор методов и форм. Составить тематическое планирование духовно-нравственного воспитания младших школьников, участвующих в эксперименте, на 3 класс;
6. Предложить методические рекомендации по реализации духовно-нравственного воспитания в индивидуальном плане классного руководителя.

В соответствии с первой задачей был проведен анализ нормативно-правовых документов (ФГОС НОО, Стратегия развития воспитания до 2025 года, образовательная программа школы, программа воспитания, план воспитательной работы школы) и определены целевые ориентиры духовно-нравственного воспитания младших школьников. Цель и задачи духовно-нравственного воспитания, обучающихся 2 класса:

1. Сформировать первоначальные представления о светской этике, о традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России;
2. Обосновать первоначальные представления об исторической роли традиционных религий в становлении российской государственности;
3. Определить место нравственности, веры и религии в жизни человека и общества;
4. Выявить внутренние установки личности.

В соответствии со второй задачей был подобран диагностический инструментарий (табл. 1), позволяющий выявить уровень духовно-нравственной воспитанности обучающихся 2 классов:

1. Наблюдение при диагностике когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов;
2. Метод экспертных оценок при диагностике деятельностного компонента духовно-нравственного воспитания каждого школьника.

Таблица 1

Диагностический инструментарий духовно-нравственной воспитанности младшего школьника

Компоненты духовно-нравственной воспитанности:	Диагностический инструментарий:
Когнитивный компонент (формирование духовно-нравственных представлений)	Наблюдение
Эмоционально-ценностный компонент (формирование отношения к духовно-нравственным ценностям)	
Деятельностный компонент (формирование духовно-нравственного поведения и привычек)	Метод экспертных оценок

Наблюдение проводилось, основываясь на схеме наблюдений по когнитивному и эмоционально-ценностному компонентам в заключительной части классного часа.

Диагностика актуального состояния духовно-нравственной воспитанности младших школьников была проведена и все полученные эмпирические данные по каждому компоненту сведены в таблицы (табл. 2-4).

Таблица 2

Лист наблюдения когнитивного компонента духовно-нравственной воспитанности обучающихся 2 класса

№	Уч-ся	Духовно-нравственные ценности						уровень
		жизнь	человек	природа	Родина	семья	религия	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
когнитивный компонент (формирование духовно-нравственных представлений)								
1	Ярослав В.	В	С	В	В	В	В	В
2	Андрей Г.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
3	Денис Г.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
4	Галя Д.	С	С	В	С	С	С	С
5	Саша Д.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
6	Саша Д.	В	С	В	В	В	В	В
7	Ефим Ф.	С	С	С	С	С	С	С
8	Илья Ф.	Н	Н	С	С	С	Н	Н
		-	-	+	+	+-	-	

Уровень сформированности когнитивного компонента у учащихся отличается, высокий уровень имеют 25%, средний 25% и низкий 50%. Из таблицы можно увидеть, что у обучающихся с низким уровнем недостаточно сформированы духовно-нравственные ценности жизни, человека и религии. Поэтому в следующем учебном году будет проведена работа над формированием этих ценностей.

Таблица 3

Лист наблюдения эмоционально-ценностного компонента духовно-нравственной воспитанности обучающихся 2 класса

№	Уч-ся	Духовно-нравственные ценности						уровень
		жизнь	человек	природа	Родина	семья	религия	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
эмоционально-ценностный компонент (формирование отношения к духовно-нравственным ценностям)								
1	Ярослав В.	В	В	В	В	В	В	В
2	Андрей Г.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
3	Денис Г.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
4	Галя Д.	С	С	В	В	В	С	С
5	Саша Д.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
6	Саша Д.	В	В	В	В	В	В	В
7	Ефим Ф.	С	С	С	В	В	С	С
8	Илья Ф.	С	Н	С	Н	Н	С	Н
		+	-	+	+-	+-	+	

Уровень сформированности эмоционально-ценностного компонента у учащихся отличается, высокий уровень имеют 25%, средний 25% и низкий 50%. Из таблицы можно увидеть, что у обучающихся с низким уровнем недостаточно сформированы духовно-нравственные ценности человека и Родины. Поэтому в следующем учебном году будет проведена работа по формированию этих ценностей.

Таблица 4

Экспертный лист деятельностного компонента духовно-нравственной воспитанности обучающихся 2 класса

№	Уч-ся	Духовно-нравственные ценности						уровень
		жизнь	человек	природа	Родина	семья	религия	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
деятельностный компонент (формирование духовно-нравственного поведения и привычек)								
1	Ярослав В.	В	В	В	В	В	В	В
2	Андрей Г.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
3	Денис Г.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
4	Галя Д.	В	В	В	В	В	В	В
5	Саша Д.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
6	Саша Д.	В	В	В	В	В	В	В
7	Ефим Ф.	С	С	С	С	С	С	С
8	Илья Ф.	С	С	С	С	С	С	С
		+	-	+	-	+	+	

Уровень сформированности деятельностного компонента у учащихся отличается, высокий уровень имеют 37.5%, средний 25% и низкий 37.5%. Из таблицы можно увидеть, что у учащихся с низким уровнем недостаточно сформированы духовно-нравственные ценности человека и Родины. Поэтому в следующем учебном году будет проведена работа по формированию этих ценностей.

В соответствии с третьей задачей мы обработали полученные эмпирические данные из таблиц 2-4 и выявили актуальный уровень духовно-нравственной воспитанности обучающихся 2 класса (табл. 5).

Сводная таблица диагностики духовно-нравственной воспитанности обучающихся 2 класса

№	Уч-ся	Компоненты духовно-нравственной воспитанности						уровень
		когнитивный		эмоционально-ценностный		деятельностный		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Ярослав В.	В		В		В		В
2	Андрей Г.	Н		Н		Н		Н
3	Денис Г.	Н		Н		Н		Н
4	Галя Д.	С		С		В		С
5	Саша Д.	Н		Н		Н		Н
6	Саша Д.	В		В		В		В
7	Ефим Ф.	С		С		С		С
8	Илья Ф.	Н		Н		С		Н

Выводы. Таким образом, мы возвращаемся к поставленным вопросам и делаем вывод о том, что анализ терминологического поля «духовно-нравственного воспитания» показал достаточно широкий разброс в интерпретациях разных авторов, но общие положения во всех формулировках позволяют нам говорить о духовно-нравственном воспитании, как об особом целенаправленном процессе по формированию системы ценностей у ребёнка. Говоря об наиболее эффективных методах и формах духовно-нравственного воспитания, мы обращаем внимание на методы по формированию духовно-нравственного сознания (рассказ, беседа, убеждение, объяснение и разъяснение, дискуссия, внушение); методы организации деятельности и опыта духовно-нравственного поведения (упражнение, поручение, поручение, игровой метод, воспитывающая ситуация, пример, подражание, требование); методы стимулирования и контроля (поощрение, методы контроля, создание ситуации успеха, общественное мнение). Формами духовно-нравственного воспитания младших школьников в этом случае могут выступить: беседы, экскурсии, праздники, благотворительные акции и т.д.

Кроме того, мы провели исследование по определению уровня сформированности духовно-нравственных качеств у младших школьников на примере сельской школы. После проведенных наблюдений и методов экспертной оценки, можно сделать вывод, что у 50 % класса компоненты духовно-нравственного воспитания развиты на среднем и высоком уровнях. Обучающиеся показали низкий уровень в когнитивном и эмоционально-ценностном компонентах духовно-нравственного воспитания. И поэтому в учебном году будет происходить работа по формированию этих компонентов.

Литература:

1. Архангельский, Н.В. Нравственное воспитание / Н.В. Архангельский. – Москва: Просвещение, 2009. – 291 с.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – Москва: Просвещение, 1983. – 786 с.
3. Воронова, О.С. Организация и содержание духовно-нравственного воспитания младшего школьника: диссертация канд. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Воронова. – Иркутск: Полиграф, 2006. – 155 с.
4. Власова, Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников / Т.И. Власова. – Ростов-на Дону: Монография, 2009. – 210 с.
5. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондакова, В.А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2010. – 26 с.
6. Дивногорцева, С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры / С.Ю. Дивногорцева. – Москва: изд-во ПСТГУ, 2012. – 237 с.
7. Куревина, О.А. Воспитание основ духовности и нравственности / О.А. Куревина // Начальная школа: плюс. До и После. – 2010. – № 9. – С. 3-5.
8. Трофимова, А.А. Нравственное воспитание / А.А. Трофимова, А.А. Кутлугузина // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – №11. – С. 62-63.

Педагогика

УДК 378

ассистент кафедры информатики и вычислительной техники Мусаева Марха Сайд-Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Грозненский государственный нефтяной технический университет имени М.Д. Миллионщикова» (г. Грозный);

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

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Чеченский государственный университет имени 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)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОСМЫСЛЕНИЯ СТУДЕНТАМИ СОБСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы осмысления студентами собственного профессионального выбора. Показана проблема выбора дальнейшей деятельности заключающаяся в том, что чаще всего школьник со своим мировоззрением и самосознанием не имеет большого жизненного опыта и основывается лишь на примитивных представлениях о дальнейшей сфере деятельности, не зная полностью аспектов будущей работы, аспектов и необходимости выполнения задач при осуществлении процесса обучения. Автор видит актуальность проблемы в необходимости изучения проблем и факторов, влияющих на возникновение кризисной ситуации в жизни студента, связанной с потерей интереса к ранее выбранной профессии. При обучении в учебных заведениях при возникновении сомнений в правильности выбранной профессии у студентов происходит потеря мотивации к одному или нескольким аспектам будущей деятельности, которые раньше выступали в качестве мотиваций.

Ключевые слова: теоретические аспекты, проблема, осмысление, студенты, собственный профессиональный выбор.

Annotation. The article discusses the theoretical aspects of the problem of students' understanding of their own professional choice. The problem of choosing further activities is shown, which consists in the fact that most often a student with his worldview and self-awareness does not have much life experience and is based only on primitive ideas about the future field of activity, without fully knowing the aspects of future work, aspects and the need to perform tasks during the learning process. The author sees the urgency of the problem in the need to study the problems and factors affecting the emergence of a crisis situation in a student's life associated with the loss of interest in a previously chosen profession. When studying in educational institutions, when there are doubts about the correctness of the chosen profession, students lose motivation for one or more aspects of future activities that previously acted as motivations.

Key words: theoretical aspects, problem, comprehension, students, own professional choice.

Введение. В настоящее время проблема выбора профессии и дальнейшей реализации себя в профессиональной сфере студентами очень многогранна. Проблема выбора дальнейшей деятельности заключается в том, что чаще всего школьник со своим мировоззрением и самосознанием не имеет большого жизненного опыта и основывается лишь на примитивных представлениях о дальнейшей сфере деятельности, не зная полностью аспектов будущей работы, аспектов и необходимости выполнения задач при осуществлении процесса обучения. Все это зачастую приводит к тому, что уже в качестве студента человек начинает задумываться и задавать себе вопросы «В правильном ли месте я нахожусь? Не теряю ли я зря время? Готов ли я после окончания обучения реализовывать свои амбиции в жизни именно в этой сфере?»).

Все это весьма болезненно сказывается на эмоциональном состоянии студента, так как то, что раньше он называл целью, со временем он называет необходимостью, так как однажды принял неверное решение о своей будущей жизни.

Проблема эта весьма сложна, ведь она затрагивает не только философскую, теоретическую часть жизни человека о его будущем, но и играет огромную роль в самой жизни человека: студент, решивший сменить будущую профессию, теряет огромную часть своего времени на бессмысленное обучение профессии, которая ему перестала нравиться, вынужден начинать процесс обучения сначала, теряя и время, и финансы, а самое главное – разочаровываясь в собственном выборе и беспокоясь повторения кризисной ситуации. Актуальность проблемы заключается в необходимости изучения проблем и факторов, влияющих на возникновение кризисной ситуации в жизни студента, связанной с потерей интереса к ранее выбранной профессии.

Рассматривая проблему осмысления студентами профессионального выбора необходимо изначально рассмотреть проблему, связанную с выбором профессии школьниками, так как она занимает весьма обширную составляющую дальнейших сомнений в желании обучаться и реализовывать свои умения в дальнейшей жизни выпускниками.

Выбор профессии сегодня – очень важный аспект человеческой жизни. От правильности выбора профессии зависит множество событий в жизни человека. Зачастую сегодня встречаются ситуации, когда школьник выбирает дальнейший путь обучения по профессии, которая ему нравится, но впоследствии прекращает обучение или после окончания обучения решает сменить профессиональную деятельность. Все это вызывает большое количество стрессов, потерю времени, финансов и множество негативных аспектов. Кроме того, рассматривая данную проблему через призму успешности человека в жизни, на основе неудачного опыта личность может считать, что не добился успеха в профессиональной деятельности, вследствие чего – самостоятельно снижать уровень своих амбиций в другой сфере и в целом в жизни [3, С. 45].

Изложение основного материала статьи. Зачастую мы сталкиваемся с ситуациями, когда изначально выбрали одну профессию, но впоследствии меняем свое мнение? Причина на самом деле довольно банальна. Чаще всего в школе человек имеет мало опыта и о профессии, и о жизни в целом, совершенно не представляя всех аспектов будущей профессии. Это является одной из самых главных причин, ведь, когда в процессе обучения начинающий профессионал понимает, с чем столкнется в будущем: какие проблемы его будут ожидать, с какими сложностями придется столкнуться, когда он представляет будущую профессию уже более углубленно, он начинает задумываться, реально ли хочет жить такой жизнью и выполнять эти профессиональные обязанности на протяжении долгого времени.

Еще одной важной причиной неправильного выбора профессии является мнение родителей и значимых для школьника людей. Например, зачастую бывают ситуации, когда отец ребенка – военный, добившийся в военной службе больших успехов. Он обеспечен социальными гарантиями, получает высокую заработную плату и планирует, что сын «пойдет по его стопам». Вследствие этого, желая своему ребенку безопасную жизнь, впоследствии – с довольно высоким доходом, он советует поступать в военный институт, основываясь на собственных взглядах и убеждениях. Часто ребенку не дают право выбора, и так же зачастую ребенок, не зная аспектов и сложностей будущей профессии делает выбор в ее пользу, так как видит и слышит от родителей только «плюсы» без акцентирования внимания на сложностях [4, С. 108].

Также часто происходят ситуации, в которых человек просто перестает видеть перспективы в собственной профессии, со временем и изменением мировоззрения при условии видения перспектив в других отраслях.

Все эти аспекты перетекают в сомнения студентов о правильности выбора профессии. И проблема сегодня на самом деле имеет огромную актуальность, так как затрагивает не только лишь философские, теоретические знания о проблемах выбора профессии, она затрагивает большую часть жизни каждого человека: студент, который решает отчислиться по причине изменения «вектора» своего развития в конкретной области теряет несколько лет своей жизни впустую. Человек, который только начал работу после выпуска из учебного заведения, решивший сменить свою профессию, теряет еще и деньги, ведь в период повторного обучения другой профессии он вынужден не работать и не зарабатывать деньги, а снова постигать азы уже другой науки.

Часто сомнения в выборе профессии порождают возникновение кризисной ситуации в жизни человека. Особенно негативно это протекает у студентов, которые разочаровались в выборе профессии при обучении в высшем учебном заведении, но не знают, какая профессия нравилась бы им больше. Еще сложнее протекает этот кризис у студентов, которые не только не знают дальнейший «вектор» своего развития, но и воспринимают необходимость изменения обучения по будущей профессии на основе уже имеющегося опыта, представляя себе то, что другая профессия так же может «разонравиться» в процессе обучения.

Студент, который находится в таком эмоциональном состоянии долгое время и не меняет направление обучения по будущей профессии, теряет смысл самого обучения, у него пропадает «блеск» в глазах и желание продолжать обучение. И нахождение в состоянии выбора (продолжать обучаться, получить уже диплом и работать в другой профессии или сменить факультет или учебное заведение) очень страшно для человека, так как он теряет большое количество времени, не получая знания и просто посещает занятия без всякого энтузиазма овладеть новыми знаниями.

Вытекающие из этого последствия не приводят ни к чему хорошему, так как в конце концов человек все же делает выбор в пользу той или иной профессии, но перед тем, как рассматривать негативные последствия возникновения проблемной ситуации в жизни человека, необходимо сформулировать основные мотивы выбора профессии человеком.

Основными мотивирующими факторами для человека при выборе профессии являются:

- востребованность будущей профессии;
- материальный достаток;
- социальные гарантии;
- престижность;
- преимущества в процессе обучения и дальнейшем выполнении профессиональных обязанностей;
- перспективы [5].

Востребованность будущей профессии сегодня играет большую роль для каждого студента, так как большинство учебных заведений не оказывают помощи студентам в трудоустройстве, а контракт на выполнение дальнейшей профессиональной деятельности дают возможность реализовывать лишь в исключительных случаях. Востребованность профессии ассоциируется у студентов с безопасностью и гарантией трудоустройства после окончания учебного заведения: они понимают, что им нет смысла беспокоиться, если в стране нужны специалисты в их профессиональной сфере, понимают, что не будут вынуждены после выпуска реализовывать свои жизненные амбиции в другой сфере в поисках рабочего места [6, С. 302].

Материальный достаток служит весомым мотивирующим фактором для каждого студента, ведь от материального достатка зависит качество жизни человека. Чем больше заработная плата, тем чаще всего является профессия престижной, тем выше уровень жизни человека и возможность воплотить в жизнь свои мечты.

Социальные гарантии наряду с востребованностью и материальным достатком являются одним из важных факторов, так как социальные гарантии обеспечивают человеку уверенность в завтрашнем дне, понимание и ощущение себя в безопасности, снижении уровня стресса при обучении и дальнейшем выполнении профессиональной деятельности. Под социальными гарантиями понимаются такие гарантии как: бесплатный проезд в общественном транспорте, а также в отпуск, возможность получения бесплатного медицинского обеспечения для самого сотрудника и членов его семей, возможность посещать санатории, возможность при необходимости получить денежную премию, ранний выход на пенсию и многие другие аспекты. Все эти аспекты дают человеку понимание стабильности и отсутствия стрессовых факторов, связанных с финансовой безопасностью в жизни.

Престижность работы также имеет важное значение для большинства людей. Под престижностью работы каждый студент понимает уважение со стороны окружающих людей конкретно к нему как к личности вследствие занятия престижной должности в известной компании. Уважение от окружающих людей очень сильно сказывается на выборе профессии школьником и на отношении к процессу обучения будущей профессиональной деятельности студента, так как один человек с гордостью может сказать, что учится на адвоката и планирует в дальнейшем иметь большую карьеру в этой области в то время как другой, к примеру, говорит, что учится на сварщика, нисколько не умаляя важности и ценности этой профессии.

Также от престижности работы или будущей работы зависит представление человека о самом себе. Как правило, люди, занимающие высокие должности в престижных корпорациях, имеют весьма высокое мнение о себе как о личности лишь по причине того, что с точки зрения выполнения трудовой деятельности добились каких-либо успехов в жизни в то время как те, кто работает не в престижной организации, напротив, может стесняться своей работы, своего выбора и негативно оценивать свою успешность в жизни.

Преимущества в процессе обучения или выполнения профессиональной деятельности могут тесно переплетаться с социальными гарантиями, но чаще всего имеют более «низменный» характер, чаще всего «закрывая» лишь элементарные потребности человека. Например, к преимуществам в процессе обучения можно относить легкую информацию для понимания, нетребовательность преподавателей, вследствие чего возможность уделять время другим вещам, например, совмещать образовательный процесс с трудовой деятельностью не по специальности или одновременно осваивать сразу две профессии [7, С. 54].

Говоря о выполнении профессиональной деятельности, преимуществом можно назвать возможность уходить в отпуск в желаемый месяц, нетребовательность со стороны начальства, низкий уровень необходимого проявления ответственности у сотрудника.

Перспективы профессии также представляют собой важный мотивирующий фактор для большинства людей. На самом деле лишь малая часть людей хотела бы на протяжении всей жизни работать, например, поваром в одном и том же месте, быть бухгалтером без карьерного роста или же быть военнослужащим, находящимся только в подчинении и выполняющие одинаковые распоряжения на протяжении всей жизни. Возможность карьерного роста зачастую сопоставляется с ростом заработной платы, повышением престижности, получения определенных привилегий при выполнении профессиональной деятельности, поэтому перспективы будущей профессии очень сильно отражаются в душах студентов, ведь каждый человек хочет высокого уровня жизни и уважения со стороны окружающих людей [1, С. 12].

Очень важно понимать, что при обучении в учебных заведениях при возникновении сомнений в правильности выбранной профессии у студентов происходит потеря мотивации к одному или нескольким аспектам будущей деятельности, которые раньше выступали в качестве мотиваций. Безусловно, на возникновение утраты мотивации влияют отрицательные факторы, например: студент понимает, что будущая работа будет связана с ненормированным графиком работы, начинает соотносить уделенное время работе с доходом и понимает, что в других отраслях мог добиться большего.

Часто студентов начинают пугать сложности профессии, и, когда он с каждым днем постигает науку все глубже и глубже, он понимает, что процесс обучения – лишь небольшая часть того, что ему нужно освоить для успешного выполнения своих профессиональных обязанностей, вследствие чего возникает представление о работе, как о чем-то сложном, с огромным количеством аспектов, что постепенно снижает уровень интереса и мотивации к образовательной деятельности в учебном заведении [2, С. 28].

Зачастую случаются ситуации, когда студент просто «перегорает». У него угасает интерес к процессу обучения из-за однообразия донесения учебного материала, пропадает мотивация из-за сложности обучения, и он начинает представлять себе более легкий процесс обучения, и, как результат, более легкую в выполнении профессиональную деятельность и жалеть, что не начал реализовывать свои амбиции в совершенно иной сфере.

Сейчас является очень актуальным вопрос: угасание интереса студентов к процессу обучения и выполнения профессиональной деятельности в дальнейшей жизни – вариант нормы или эту проблему нужно решать и прилагать все усилия, чтобы студент «шел до конца», формируя в себе качество знаний для поглощения в жизнь своего выбора, сделанного в школьные годы?

Правильным ответом на этот вопрос с моей точки зрения будет то, что желание изменить выбранную профессию на другую является вариантом нормы.

Если представить себе любого сотрудника в любой сфере деятельности, который не стремится самосовершенствоваться, самореализовываться в этой профессии, работу делает нехотя, просыпается утром с огромным нежеланием еще на протяжении целого дня выполнять определенную деятельность – все эти факторы будут накладывать

негативные отпечатки на самореализацию человека в жизни, на развитии сферы деятельности, а также на качестве выполняемой работы сотрудником.

Поэтому при изменении мнения относительно правильности выбора профессии студент должен принимать решение самостоятельно. Но очень важно учитывать, что студент должен отличать реальное желание стать профессионалом в другой сфере деятельности от мимолетных сложностей при процессе обучения, от которых просто «опустились руки», ведь во втором случае ситуация не имеет серьезных оснований, но может пагубно сказаться на профессиональном самосознании студента [8, С. 15].

Выводы. Возвращаясь к вопросу выбора профессии, стоит акцентировать внимание на том, что чаще всего будущий студент склонен при выборе профессии больше отталкиваться от престижности профессии, ее востребованности в современном мире, уровня заработной платы и также перспектив, не беря во внимания свои внутренние профессиональные качества и эмоциональные характеристики, ставя на второй план направленность своей личности. Вследствие этого происходит угасание интереса уже в процессе получения знаний о будущей профессии, что может негативно сказаться на дальнейшем успешности освоении новых знаний в процессе становления студента профессионалом.

Литература:

1. Батаршев, А.В. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления и личностного развития педагога / А.В. Батаршев // Концепт. – 2014. – № 6. – С. 1-11.
2. Белова, О.В. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения студентов педагогических ВУЗов: Автореф. дис.канд. психол. наук. – М.: 2013. – 28 с.
3. Головей, Л.А. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман [и др.]; – СПб.: Нестор-История, 2015. – 336 с.
4. Кипурова, С.Н. Сущность профессионального самоопределения студента ВУЗа / С.Н. Кипурова, Д.В. Малий // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – №4-2. – С. 108-117.
5. Кондаков, И.М. Психология. Иллюстрированный словарь / И.М. Кондаков. – СПб: Прайм-Еврознак, 2007. – 784 с.
6. Лупанова, Н.А. Самоопределение личности как научная категория / Н.А. Лупанова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – №3. – С. 302-306.
7. Милокова, А.В. Престижность профессии как фактор профессионального самоопределения студентов / А.В. Милокова // Символ науки. – 2016. – №11(3). – С. 220-221.
8. Львова, С.В. Профессиональная мотивация педагогов образовательного учреждения / С.В. Львова // Системная психология и социология. – 2015. – №3 (15). – С. 54-62.
9. Пивоварова, Е.В. Проблемы профессионального самоопределения современной молодежи / Е.В. Пивоварова // Социосфера. – 2014. – №3(14). – С. 15-19.

Педагогика

УДК 378.147. 378. 147. 227

кандидат педагогических наук, доцент Мустафаева Зюре Исмаиловна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье описана разработанная модель профессиональной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации по совершенствованию изобразительных умений старших дошкольников. Обоснована актуальность данного исследования и раскрыты запланированные этапы экспериментальной работы.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, модель, изобразительные умения, изобразительная деятельность, педагогические условия, этапы работы.

Annotation. The article describes the developed model of professional activity of teachers of preschool educational organizations to improve the visual skills of older preschoolers. The relevance of this work is substantiated and the planned stages of experimental work are disclosed.

Key words: senior preschool children, model, visual skills, visual activity, pedagogical conditions, stages of work.

Введение. Актуальность исследуемой проблемы заключается в изучении специфики влияния изобразительной деятельности на всестороннее развитие ребенка в процессе совершенствования изобразительных умений. В процессе изобразительной деятельности происходит активизация познавательного интереса и дети выражают в продуктах своего художественного творчества свои эмоциональные впечатления.

Реалии современного образовательного процесса позволяют констатировать, что в практической деятельности многих детских образовательных учреждений данному вопросу уделяется мало внимания, а потребность огромна, так как недостаточный уровень освоения детьми дошкольного возраста изобразительных умений влечет за собой огромные трудности всего последующего периода обучения не только художественному искусству но и овладению графическими навыками – письмом. Педагогам и родителям необходимо помнить, что степень развития мелкой моторики рук, позволяющая ребенку отображать полученные впечатления на листе, один из показателей интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению.

Изложение основного материала статьи. С целью повышения изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста, нами была разработана модель профессиональной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации по совершенствованию изобразительных умений старших дошкольников. Разработанная нами модель состояла из четырех взаимосвязанных между собой этапов: 1. целеполагающий этап, 2. содержательный этап, 3. процессуально-деятельностный этап, 4. диагностико-аналитический этап.

Рассмотрим основные положения нашей модели.

Цель целевого этапа, целеполагающего, заключается в создании программы по формированию технических умений и умений переводить реальный объект в графический образ у детей старшего дошкольного возраста, посредством авторских интегрированных занятий.

Мы изначально не стремились изменять образовательно-воспитательный процесс группы и не включать дополнительные формы работы по изобразительной деятельности – кружки, студии, так как это бы ставило в неравные условия другие дошкольные учреждения и нарушало принципы экспериментальной работы. Мы стремились изменить содержание существующих форм образовательной деятельности детей, избирательно использовать разнообразные технологии искусствоведческого развития детей.

Обобщив опыт исследователей по данной проблеме, мы разработали свою структуру интегрированного занятия. Занятие состояло из четырех частей: 1 часть – психологическое вхождение в атмосферу занятия, создание проблемной ситуации для мотивации детей; 2 часть – работа с наглядными пособиями; 3 часть – создание рисунков; 4 часть – психологическая разгрузка.

В первой части занятия было предусмотрено создание проблемной ситуации и осуществление мотивации детей – время от общей части занятия 3-3 минуты. Задача педагога состоит в сосредоточении внимания детей и настрое на предстоящую работу. Мотивация детей происходит посредством различных игровых приемов.

Во второй части занятия происходит актуализация знаний детей об окружающей действительности, животных или сказочных героях (в зависимости от блока программы). Затем предусмотрено рассказывание сказки или рассказа, посвященной тематике занятия. Использование сказки или рассказа предусмотрено на каждом занятии. Обязательно, на каждом занятии, должен присутствовать какой-либо сказочный герой. Педагог посредством беседы, игровых приемов решает поставленную на данном занятии задачу и настраивает детей на предстоящую работу.

Во время третьей части занятия должно происходить выполнение детьми рисунков. Именно в этой части должно уделяться основное внимание развитию и совершенствованию изобразительных умений детей. Воспитатель, посредством использования специальных методов, приемов и средств обучения детей изображению предметов, совершенствует их умения. Именно в этой части, осуществляется работа по овладению детьми практическими навыками использования средств выразительности в рисунке. Обязательно, для развития мелкой моторики и подготовке рук, к предстоящей изобразительной деятельности, предусмотрено проведение с детьми пальчиковой гимнастики. Вторая и третья части занятия по продолжительности должны занимать 20 минут.

Четвертая часть занятия посвящена психологической разгрузке детей. Здесь должно осуществляться решение проблемной ситуации и проводится оценка детской деятельности. Длительность – не более двух минут. Проводится рефлексия и осуществляется анализ выполненных работ детей группы.

При планировании и проведении авторских интегрированных занятий, выбор методов и приемов обучения должен осуществляться исходя из цели и задач проводимого занятия, а также с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Нами было предусмотрено, чтобы авторские интегрированные занятия каждого блока были взаимосвязаны. Так же, каждый блок занятий должен заканчиваться развлечением.

На втором – содержательном этапе нашей модели, была запланирована реализация педагогических условий.

Учитывая рекомендации исследователей данной проблемы (Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Е.В. Котова, С.В. Кузнецова, Т.С. Комарова, Л. Кэррол, Б.Н. Никитин, Н.В. Рождественская, Т.А. Романова, Дж. Смит и т.д.) нами были выделены и обоснованы, на наш взгляд, наиболее эффективные условия развития изобразительных умений старших дошкольников:

1. создание в группе стимулирующей к творчеству эмоционально положительной обстановки;
2. стимулирование познавательного интереса дошкольников к объектам и явлениям окружающего мира;
3. обогащение изобразительных знаний и технических умений детей в рисовании.

Первым педагогическим условием было определено создание в группе стимулирующей к творчеству эмоционально положительной обстановки.

Создание для детей в группе эмоционально положительной обстановки заключается в организации комфортной окружающей среды, благоприятного эмоционального окружения, предупреждение негативного физического и психологического воздействия. Задачами данного условия являются: обеспечение у ребенка чувства психологической защиты; использование только демократических стиля общения, исключение авторитаризма; учет индивидуальных особенностей развития детей; развитие креативных задатков детей; формирование ЗУН, как средства всестороннего развития личности.

При организации в группе эмоционально-положительной обстановки, воспитатели должны учитывать, что данное положение не заключается в создании только развивающего предметного окружения, а подразумевает обеспечение эмоционально-комфортной обстановки, способствующей всестороннему развитию духовно-эмоциональной сферы дошкольника, как условия его дальнейшего гармоничного развития.

Для достижения цели первого педагогического условия, нами, на основе теоретического анализа ряда исследований по данной проблеме, были выделены следующие компоненты стимулирующей к творчеству эмоционально положительной обстановки:

- настраивающий компонент – окружающая ребенка обстановка (оформление групповой комнаты и участка, подбор мебели и т.д.);
- активизирующий компонент – многообразие форм деятельности детей (различные виды игр, сюрпризные моменты, развлечения, занятия);
- стабилизирующий компонент – соблюдение режима дня дошкольного учреждения;
- поддерживающий компонент – профессиональный подход педагога к организации эмоциональной среды в коллективе детей.

Поэтому, учитывая количество времени, проводимое дошкольником в детском саду, можно констатировать, что основным направлением организации педагогического сопровождения в детском саду должно стать обеспечение ребенку психологического комфорта при организации разнообразных видов деятельности ребенка.

Вторым педагогическим условием нашей модели было определено стимулирование познавательного интереса дошкольников к объектам и явлениям окружающего мира.

Стимулирование познавательного интереса у дошкольников к объектам и явлениям окружающего мира является ведущим направлением педагогического сопровождения в дошкольном учреждении. Чем обширнее у детей представления о предметном (рукотворном) и природном мире, тем эффективнее осуществляется процесс их интеллектуального и духовного развития. Дошкольники активно отражают полученные представления в процессе общения со взрослыми и сверстниками, в своих играх. От степени усвоения представлений об окружающим мире зависит и уровень развития продуктивных видов деятельности.

Стимулируя познавательный интерес к объектам и явлениям окружающего мира, воспитатель формирует целостное представление происходящих преобразованиях. Однако, повышение уровня познавательного развития будет происходить

только в случае, предоставления детям целостной системы знаний о предметах и явлениях отражающей их зависимость и взаимосвязи.

Для активизации познавательного интереса к объектам и явлениям окружающего мира, необходимо, ежедневно, в процессе всех режимных моментов, обогащать чувственный опыт детей, учить обследовать предметы, формировать умения наблюдать и анализировать увиденное, слушать и усваивать новую информацию. Так как именно обогащение чувственного опыта взаимосвязано с развитием познавательной активности. Так же, формирование реальных представлений об окружающей действительности создает фундамент для развития лексики ребенка.

С целью реализации данного условия, нами были запланированы следующие направления работы: обогащение знаний детей о предметном (руководном и неруководном миром), природным окружением (живая и неживая природа, явления природы), социальном мире.

Изобразительная деятельность детей в дошкольном учреждении не реализуется изолированно, а является важной частью педагогического сопровождения детей. В связи с этой закономерностью, необходима ее тесная связь с разными формами организации образовательного процесса (занятия, НОД, игры и т.д.) и видами деятельности детей. Т.С. Комарова обращала внимание педагогов на то, что все разделы образовательно-воспитательной работы в ДОО взаимосвязаны друг с другом. При реализации задач изобразительной деятельности дети отражают знания, усвоенные ими на разных занятиях, играх, прогулках, экскурсиях и в повседневной жизни [4].

Таким образом, усвоенные старшими дошкольниками представления об окружающем мире позволяют им более точно и выразительно передать это в продуктах изобразительной деятельности - рисунках, поделках, конструкциях.

Как было сказано выше, третьим педагогическим условием, нами было определено обогащение изобразительных знаний и технических умений детей в рисовании.

При обогащении изобразительных знаний дети получают информацию о видах и свойствах различных изобразительных материалов (бумага, краски, мелки, глина и т.д.), орудия труда для изобразительной деятельности (карандаши, кисточки, стеки, фломастеры и т.д.), знакомятся с видами и жанрами изобразительного искусства, получают представления о средствах выразительности в рисунке (композиция, цвет, линия, агглютинация, движение, реализм, оригинальность).

Мы опирались на утверждение Н.П. Сакулиной о том, что обучение детей изобразительным знаниям и умениям, является неперенным условием возможности отражения их впечатлений в продуктивных видах деятельности [6].

Согласно исследованиям Т.С. Комаровой [4], владение дошкольниками техническими умениями и навыками в рисовании подразделяется на три группы:

1 группа – умения и навыки владения изобразительным инструментом;

2 группа – умения и навыки взаимосвязанные с выработкой точности и качества движения пальцев и кисти руки, от которых зависит качество линий и закрапка в рисунке;

3 группа – умения и навыки, способствующие передаче на рисунке свойств предметов (строения, формы, величины и пропорций).

Соответственно задач нашего модуля, нами было запланировано повышение уровня владения детьми изобразительными умениями и навыками.

С целью развития мелкой моторики рук и активизации познавательного интереса к овладению изобразительными умениями и навыками, нами было предусмотрено использование разнообразных техник рисования (классических и нетрадиционных). Мы учитывали, что использование нетрадиционных техник рисования стимулирует познавательную активность детей, оказывает релаксационное воздействие, ребенок не боится что-то сделать неправильно.

Содержательный этап состоял из трех блоков:

1 блок – Мир вокруг нас, 2 блок – В мире животных, 3 блок – В мире сказок. Тематика блоков отражала их содержание.

Для проведения третьего - Процессуально-деятельностного этапа, нами были предусмотрены три ступени работы. Содержание и логика последовательности данных ступеней была продиктована разработками Т.Г. Казаковой [3].

1 ступень – Подготовка к рисованию (наблюдение, обследование и восприятие предметов, установление их внутренних и внешних связей для отражения в рисунке).

2 ступень – Основная по обучению рисованию (выбор материалов и способов изображения предметов и явлений).

3 ступень – Заключительная-творческая (анализ и оценка продуктов деятельности, стимулирование желания к дальнейшему овладению изобразительными умениями).

С целью проведения процессуально-деятельностного этапа нашего модуля были определены следующие средства совершенствования изобразительных умений старших дошкольников: организация развивающей предметно-пространственной среды, использование разнообразных материалов для изобразительной деятельности (акварельные краски, гуашь, темпера, сангина, уголь, бумага различной фактуры и цвета), музыкальное сопровождение, художественная литература, дидактические игры.

В контексте нашего исследования, под понятием развивающая пространственно-предметная среда, мы подразумеваем организацию определенной системы материальных объектов способствующих стимуляции познавательной и физической активности детей к познанию окружающего мира и создающие условия для реализации творческих желаний детей.

Согласно мнению М.А. Замураевой [2] необходимо, чтобы содержание компонентов развивающей предметно-пространственной среды детского дошкольного учреждения базировалось с учетом деятельностно-возрастного подхода, стимулировало развитие способностей и соответствовало потребностям зоны актуального, ближайшего и перспективного творческого развития дошкольника.

Для проведения процессуально-деятельностного этапа и достижения цели, в нашей модели были определены следующие формы работы по совершенствованию изобразительных умений старших дошкольников: авторские интегрированные занятия, творческая и совместная деятельность воспитателя с детьми, индивидуальная работа воспитателя с детьми, совместная деятельность родителей с детьми, оформление выставок, экскурсии, детская самостоятельная изобразительная деятельность, дидактические игры.

Основное внимание при реализации нашей модели мы планировали уделить участию взрослого на основе партнерства в совместной деятельности. Так как мы считаем, что именно данный стиль взаимодействия является эффективным в процессе развития изобразительных умений старших дошкольников и способствует развитию творческих задатков детей.

Мы считаем, что самым главным условием совместного партнерского взаимодействия воспитателя с детьми должно быть установление эмоционально-комфортных взаимоотношений. А разнообразные программы и формы педагогического сопровождения являющиеся второстепенными именно на данном, дошкольном этапе развития детей.

Учитывая исследования по данной проблеме, мы считаем, что партнерское взаимодействие воспитателя с детьми предусматривает ведущую роль взрослого- воспитателя. Так как именно он создает условия для развития и реализации

детьми творческих желаний. Однако взаимодействие должно происходить не посредством сообщения информации, а в процессе активной совместной деятельности по достижению поставленных задач.

Для эффективного партнерского взаимодействия воспитателя с детьми, нами, на основе анализа исследований по данной проблеме, были определены основные принципы сотрудничества в процессе совершенствования изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста:

- принцип свободы выбора (самостоятельный выбор способа изображения, вида материала для изображения, техники изображения);
- принцип деятельностного подхода – совершенствование умений и навыков в процессе самостоятельной деятельности, обучение самостоятельному решению проблемной ситуации на основе приобретенных знаний;
- принцип многовариантности – стимулирование познавательной активности посредством использования заданий имеющие разные варианты решения;
- принцип обратной связи – предусматривает систематический мониторинг достижений и проблем в освоении новой информации, учет эмоционального состояния ребенка;
- принцип амплификации развития (по А.В. Запорожцу): личностное развитие ребенка посредством использования всех специфических, для данного возраста, видов деятельности.

Для проведения мониторинга по выявлению актуального уровня сформированности изобразительных умений в рисовании у детей старшего дошкольного возраста и выявления изменений после внедрения нашей модели, нами было предусмотрено проведение диагностико-аналитического этапа. Было выдвинуто предположение, что после проведения экспериментальной работы, по внедрению модели профессиональной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации по совершенствованию изобразительных умений старших дошкольников произойдет повышение уровня сформированности изобразительных умений старших дошкольников в рисовании.

На основе рекомендаций исследователей (Казаковой Т.Г., В.Б. Косминской, Лыковой И.А., Н.П. Сакулиной, Т.С. Комаровой) был подобран диагностический инструментарий.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, хочется отметить, что данная проблема актуальная для системы дошкольного образования, поскольку посредством совершенствования изобразительных умений возможно всестороннее личностное развитие дошкольников.

Именно педагог дошкольного учреждения является фасилитатором данного процесса и от него, в большей степени, зависит успех ребенка в достижении задач развития. Мы считаем, что реализация данной модели позволит не только существенно повысить уровень изобразительных умений детей старшего дошкольного возраста, но и всесторонне развить личность дошкольника.

Литература:

1. Веракса, Н.Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве / Н.Е. Веракса, А.П. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 102 с.
2. Замураева, М.А. Предметно-пространственная среда как педагогическое условие развития творческих способностей у старших дошкольников: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Замураева Марина Анатольевна. – Нижний Новгород, 2006. – 200 с.
3. Казакова, Т.Г. Изобразительная деятельность дошкольников / Т.Г. Казакова. – М.: Просвещение, 2010. – 160 с.
4. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т.С. Комарова. Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 192 с.
5. Методика обучения рисованию, лепке, аппликации в детском саду: Учебник для дошк. пед. училищ / Под ред. Н.П. Сакулиной. – М.: Просвещение, 1971. – 256 с.
6. Сакулина, Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду / Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 208 с.

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Назаров Сергей Владимирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);

старший преподаватель Панасенко Екатерина Владимировна

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

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ОЦЕНКИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается структура и классификация квеста как образовательной технологии, выделяются мотивационная, учебная и развивающая функции квест-технологий. Авторы приводят пример организации и проведения комбинированного долгосрочного квеста среди студентов неязыковых специальностей, а также делятся опытом оценки сформированности универсальных компетенций с помощью разработанных оценочных листов.

Ключевые слова: квест-технология, оценка универсальных компетенций, иностранный язык, критерии оценки.

Annotation. In the given article the structure and classification of the quest as an educational technology are considered, and the motivational, educational and developing functions of quest technologies are highlighted. The authors give an example of organizing and conducting a combined long-term quest among students of non-linguistic specialties, and also share their experience in assessing the formation of universal competencies using developed assessment sheets.

Key words: quest technology, assessment of universal competencies, foreign language, assessment criteria.

Исследование выполнено в рамках гранта фонда развития науки ОмГПУ

Введение. Проблема развития и оценки универсальных компетенций студентов в современном вузе является одной из самых актуальных и обсуждаемых в работах отечественных и зарубежных исследователей (Байдикова Н.Л., Белкина В.В., Бударина О.А., Давиденко Е.С., Казакова Е.И., Карпушина Ю.А., МакДовалл С., Макеева Т.В., Патаксил Ф., Ричен Д., Тарабарина И.Ю., Тарханова И.Ю., Хипкинс Р., Фруммин И.Д. и т.д.).

Подготовка выпускника, владеющего универсальными компетенциями, требует интеграции традиционных и интерактивных методов обучения, поскольку подразумевает активное вовлечение в процесс обучения, строящийся на началах сотрудничества, самостоятельной работы студентов и направленности на разрешение проблемных вопросов [3; 4; 5; 6; 9].

Квест-технология представляется одной из самых перспективных образовательных технологий, позволяющая формировать и оценивать у студентов практически весь комплекс универсальных компетенций. Она предоставляет возможность выполнять поиск информации, осуществлять ее критический анализ и синтез. Данная технология позволяет определить задачи в рамках поставленной цели, а также подобрать эффективные пути и способы их решения. В процессе реализации квест-технологий осуществляется социальное взаимодействие участников, так как они работают в команде и выполняют свои назначенные роли. Кроме того, участники квеста учатся управлять своим временем, коммуницировать и вступать в межкультурное взаимодействие, если есть необходимость [1].

Цель статьи – проанализировать потенциал квест-технологии как способа оценки сформированности универсальных компетенций студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе.

Изложение основного материала статьи. Многие исследователи отмечают, что одной из главных функций квест-технологии является мотивационная, связанная с ее изначально игровой природой. Кроме того, выделяются учебная и развивающая функции, позволяющие с одной стороны насыщать содержание разнообразным материалом с применением интернет ресурсов, а с другой, обеспечивает развитие познавательной деятельности, субъектной позиции участников, их коммуникативной и информационной компетентности благодаря работе в группе, умений самопрезентации и общей рефлексии [2].

В обыденной жизни под квестом понимается игра, в которой участники выполняют свои роли, решают поставленные задачи и двигаются по предложенному им по сюжету. Им нужно достичь определенную цель квеста, а это возможно только при последовательном решении задач, загадок, ребусов и т.д. Каждое такое задание – это шаг к следующему этапу квеста. Поскольку использование квестов может направлено на решение разных задач, то и задания могут быть самыми разными: активными, игровыми, интеллектуальными, комплексными, творческими и т.д. В современном мире квест стал популярной практикой социального взаимодействия, разновидностью активного времяпрепровождения молодежи.

Как правило, квест-технологии в образовании основываются на поиске решения для какой-то поставленной задачи и соответственно делятся на несколько видов (рис. 1).

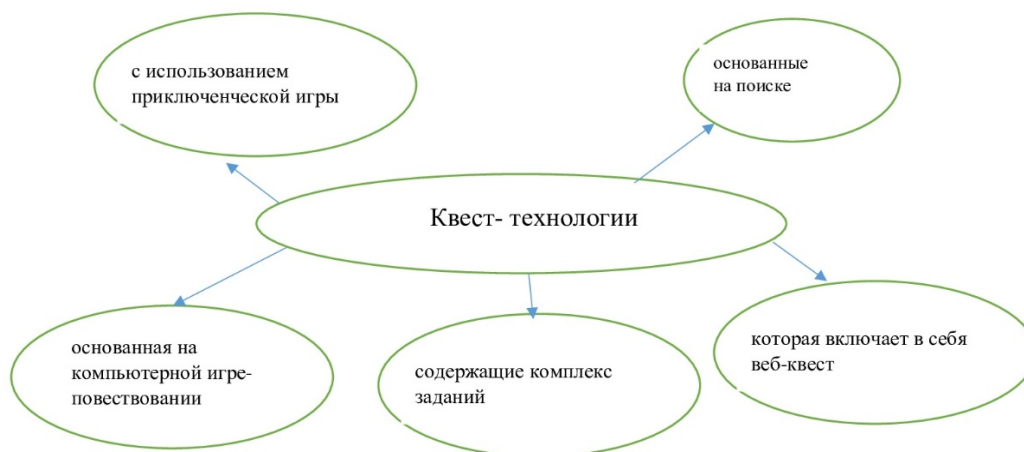


Рисунок 1

Таким образом, квест-технология является своеобразной формой взаимодействия педагога и обучающихся, направленной на формирование умений решать научные и учебные задачи через реализацию определенного сюжета.

Родоначальником квестов принято считать программиста Уильяма Кроутера (англ. William Crowther), который в начале 1970-х разработал программу ColossalCaveAdventure для ЭВМ PDP-10. Это игра в жанре приключений, где игрок решает различные умственные задачи, проходя по основным этапам игры. Сюжет игры либо задан заранее, либо дает несколько исходов, в зависимости от действий игрока.

В педагогике появление понятия «квест» связывают с именем Берни Доджа (Bernie Dodge), профессора Калифорнийского университета в Сан-Диего (США). В 1995 году он разрабатывал Интернет-приложения для их интеграции в образовательный процесс. Он и сформулировал основные положения технологии «веб-квест».

Образовательные квесты можно классифицировать по структуре на 3 типа:

последовательные квесты	квесты-проекты	квесты-бродилки
шаг за шагом предлагается головоломка, разгадав которую участники получают подсказку для прохождения следующего этапа	позволяющие организовать исследовательскую деятельность студентов в игровой форме	нужно не только проходить очередной этап, но и собирать подсказки, которые, возможно, пригодятся для выполнения заданий.

Целью любого квеста является создание условий для вовлечения студентов в активный познавательный процесс. В процессе квеста решаются три вида задач:

Задачи квест-технологии		
образовательные	развивающие	воспитательная
<ul style="list-style-type: none"> вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс; организация индивидуальной и групповой деятельности студентов 	<ul style="list-style-type: none"> развитие интереса, творческих способностей, воображения студентов; формирование навыков исследовательской деятельности, умений самостоятельной работы с информацией; расширение кругозора и эрудиции 	воспитание личной ответственности за выполнение задания, воспитание уважения к культурным традициям, истории и т.д.

В федеральном стандарте за дисциплиной «Иностранный язык» закреплена коммуникативная компетенция (УК-4), однако, по нашему мнению, у данной дисциплины есть огромный потенциал для формирования и оценки большинства универсальных компетенций (УК-1 – УК-6).

2022 год является юбилейным годом для Омского государственного педагогического университета, так как в этом году вузу исполняется 90 лет. В рамках этого события на кафедре иностранных языков (межфак) ОмГПУ было решено организовать и провести оценочный квест по традициям факультетов среди студентов. Сотрудниками кафедры был сконструирован комбинированный, долгосрочный квест в 3 этапа для проведения среди студентов неязыковых специальностей во внеурочное время.

В то время как предметные результаты в основном достигаются в процессе освоения учебных дисциплин, то специфика внеурочной деятельности связана с межпредметными результатами, а значит с универсальными компетенциями, являющимися основной целью дисциплины «Иностранный язык», поскольку обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др.

Первый этап – это подготовительный этап квест-технологии, на котором преподаватели кафедры проводят подготовительную работу с инициативными группами студентов на каждом факультете. Прежде всего, студентам объясняются цели и задачи квеста:

- образовательные: знакомство с ОмГПУ: его управлением и структурой, стратегиями развития, факультетами и их традициями;
- развивающие: развитие навыков и умений осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации (УК-1);
- определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения (УК-2);
- работать в команде и реализовывать свою роль в социальном взаимодействии с членами команды (УК-3);
- осуществлять коммуникацию на английском языке (УК-4);
- самоорганизовываться, выстраивать и реализовывать траекторию своего саморазвития (УК-6);
- воспитательные: воспитание ответственности за выполнение заданий, воспитание уважения к культурным традициям факультетов и истории своего вуза.

Далее студентам объясняется задание первого этапа, которое заключается в том, что они должны самостоятельно приготовить сценарии и снять ролики на иностранном языке про традиции своего факультета; затем разместить ролики в социальной сети ВКонтакте на странице кафедры иностранных языков (https://vk.com/dep_foreign_omgpru). Таким образом, студенты самостоятельно, распределив роли в группе, осуществляют поиск и сбор материала, анализируют, систематизируют и обобщают его, придумывают форму подачи и презентации материала, выполняют видеобработку собранной информации, просматривают и поддерживают ролики других факультетов. Перечисленные действия студентов охватывают почти все УК, заявленные в образовательных программах вузов.

На втором – основном этапе квеста, студенты разных факультетов в очном формате проходят станции, где при правильном решении мини-заданий на знание традиций того или иного факультета на каждой из станций собирают «ключи-пазлы», в нашем случае – это эмблемы факультетов. В конце эти эмблемы сдаются в штаб и подсчитываются баллы команд. На данном этапе студенты также демонстрируют разные уровни сформированности универсальных компетенций, поскольку от них требуются умения систематизировать полученную информацию; быстро реагировать на предлагаемые задания; навыки работы в команде и лидерские качества.

Примеры заданий, которые выполняют студенты на станциях перечислены ниже:

1. Соедините представленные даты с важными событиями, связанными с ОмГПУ // Match the given data with some important events connected with OmSPU (УК-1, УК-3, УК-4);
2. С помощью QR-кода выйдите на онлайн-сервис <https://learningapps.org/> и решите кроссворд по теме «Традиции факультетов» // Scan QR-code, and you'll be directed to the online-service <https://learningapps.org/>, do the crossword “Customs and Traditions of OmSPU Faculties” there (УК-1, УК-2, УК-4);
3. Из предоставленных деталей пазла сложите фотографии всех корпусов ОмГПУ и укажите их адреса // Make pictures of all OmSPU buildings from the given pieces of puzzle and tell their addresses (УК-1, УК-3, УК-4);
4. Прочитайте текст и скажите, о каком празднике идет речь и к какому факультету он относится // Look through the text and tell, please, what holiday is described in the text and whose faculty it is (УК-1, УК-2, УК-4);
5. Дайте ответы на вопросы, используя информацию на сайтах по указанным ссылкам // Answer the questions using the information in the sites (see references) (УК-1, УК-2, УК-4);
6. Представьте, что в ОмГПУ приехала зарубежная делегация, сделайте краткую презентацию своего вуза // Imagine that a foreign delegation comes to OmSPU, make a short presentation of your University (УК-2, УК-4, УК-6).

Когда студенты проходят все станции, они переходят сразу к третьему этапу квеста – творческому. На этом этапе студенты вспоминают наиболее интересные традиции факультетов и представляют их в одной из данных форм: коллаж, флешмоб, поэма / песня про свой факультет и ОмГПУ. Данные виды работ также требуют владение универсальными компетенциями.

Выводы. Таким образом, квест-технология оказывает огромное влияние на развитие универсальных компетенций, но здесь необходимо выделить еще один очень важный момент. Технология квестов не только может развивать универсальные компетенции, но и оценивать уровни их сформированности.

Сделать это можно, выявив или разработав критерии оценки уровня УК, исходя из их содержания и создав Оценочные листы. Оценочные листы заполняются наблюдателями (преподаватели кафедры иностранных языков (межфак)), дежурившими на станциях, и потом также сдаются в штаб для подсчета баллов.

Исходя из заданий предложенного квеста, нами были выделены следующие критерии оценки универсальных компетенций во время выполнения квест-заданий [5; 8]:

	Уровни УК		
Критерии оценки УК	низкий	средний	высокий
умение находить и анализировать информацию, необходимую для решения поставленной задачи (УК-1)			
умение находить способы решения поставленных задач (УК-2)			
умение работать в команде и реализовать свою роль (УК-3)			
осуществление коммуникации (устной/письменной) (УК-4)			
умение управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития (УК-6)			

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что квест-технологии имеют большой потенциал не только для развития универсальных компетенций в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык», но и для оценки уровня сформированности УК, то есть с помощью квест-технологии можно проводить диагностику и оценку образовательных результатов студентов.

Литература:

1. Азарьева, В.В. Разработка комплексного подхода к оценке качества образования [Текст] / В.В. Азарьева, А.Б. Звездова, Е.С. Мартюкова // Качество. Инновации. Образование. – 2016. – № 8-10 (135-137). – С. 5-10.
2. Багузина, Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: дис. канд. пед. наук: 13.00.01: общая педагогика, история педагогики и образования. – М., 2012. – 238 с.
3. Белкина, В.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования / В.В. Белкина, Т.В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5, Ч. 1. – С. 117-126.
4. Давиденко, Е.С. Формирование у студентов универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку / Е.С. Давиденко, Н.Л. Байдикова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – Вып. 1 (830). – С. 116-130.
5. Казакова, Е.И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е.И. Казакова, Тарханова И.Ю. // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 127-135.
6. Карпушина, Ю.А. О проблеме формирования универсальных компетенции ФГОС во (3++) (уровень бакалавриата) / Ю.А. Карпушина, О.Ю. Иванова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2019. – №2 (83). – С. 239-242.
7. Сокол, И.Н. Классификация квестов / И.Н. Сокол // Молодой ученый. – 2014. – №6 (09). – С. 138-140. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moloduychenuy.in.ua/files/journal/2014/6/89.pdf>
8. Тарабарина, Ю.А. Оценка сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых направлений подготовки / Ю.А. Тарабарина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т.10. – № 1(34). – С. 274-280.
9. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

Педагогика

УДК 37.034

кандидат педагогических наук, доцент Невзорова Анна Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме патриотического воспитания младших школьников. Представлено описание содержания и организации патриотического воспитания в школе. Дана характеристика разных видов общественных объединений, предполагающих работу с детьми. Показаны преимущества организации патриотического воспитания младших школьников в условиях взаимодействия школы и общественного движения. Сформулированы и обоснованы педагогические условия патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности при взаимодействии с общественным движением. Представлены результаты эмпирического исследования. Представлен анализ программы патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности. Изучено субъективное восприятие детьми интенсивности воспитательной деятельности, вовлеченности в разновозрастное взаимодействие. Изучено отношение младших школьников к социально-значимой деятельности в общественном движении. Сформулирован вывод о возможностях взаимодействия школы и общественного движения в целях патриотического воспитания младших школьников.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младший школьник, общественное движение, внеурочная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problem of patriotic education of primary school students. The description of the content and organization of patriotic education at school is presented. The characteristics of different types of public associations involving work with children are given. The advantages of organizing patriotic education of primary school students in the conditions of interaction between the school and the social movement are shown. The pedagogical conditions of patriotic education of primary school students in extracurricular activities in interaction with the social movement are formulated and substantiated. The results of an empirical study are presented. The analysis of the program of patriotic education of primary school students in extracurricular activities is presented. The subjective perception by children of the intensity of educational activity, involvement in the interaction of different ages has been studied. The attitude of primary school students to socially significant activities in the social movement is studied. The conclusion is formulated about the possibilities of interaction between the school and the social movement for the purposes of patriotic education of primary school students.

Key words: patriotic education, primary school student, social movement, extracurricular activities.

Введение. Проблема патриотического воспитания детей и молодежи приобрела в последние годы особую актуальность. Она может быть рассмотрена в нескольких ракурсах: как объективная общественная необходимость, как социальный заказ государства системе образования, как теоретическая проблема, требующая осмысления и систематизации в новых социокультурных условиях и, наконец, как проблема образовательной практики. С точки зрения объективной общественной необходимости, проблема патриотического воспитания молодого поколения актуальна в контексте национальной безопасности, сохранения исторической памяти, сохранения преемственности поколений, единых общенациональных ценностей и единой стратегии общественного развития, создания условий для развития свободного человека со сформировавшимся зрелым мировоззрением, характеризующимся ценностным отношением к Родине, отечественной культуре, литературе, истории, традициям, общенациональному наследию [3, 6, 7, 12]. Второе направление рассмотрения проблемы патриотического воспитания – в русле социального заказа государства, государственной образовательной политики. Значимость патриотического воспитания молодежи для государства аргументируется федеральными нормативно-правовыми документами, а также изменениями, происходящими в образовании в последние годы в сфере воспитательной деятельности. Очевидно, что мы имеем в виду широко обсуждаемые педагогической общественностью следующие события: 1) принятие Федерального закона от 31 июля 2020 года №304 ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся»; разработка институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО примерных рабочих программ воспитания для детских садов, школ и колледжей; 2) проведение пилотного исследования на базе десяти регионов РФ, предполагающего введение в

школах новой должности – советник по воспитанию и работе с детскими объединениями; роль советника заключается в организации современного воспитательного процесса в школе с точки зрения развития деятельности детских и молодежных общественных объединений, трансляции федеральной и региональной повестки по основным мероприятиям и конкурсам, помощи в реализации инициатив учеников, увеличении охвата школьников, принимающих участие в интересных им событиях, точечной работе по профилактике негативных явлений в детской и молодежной среде, трансляции лучших практик и примеров наставничества; 3) популяризация организованного Министерством просвещения РФ и российским движением школьников открытого конкурса по отбору кандидатов на должность советника директора школы по воспитанию и работе с детскими объединениями «Навигатор детства».

С позиции теоретического обобщения проблемы патриотического воспитания детей и молодежи перед научным педагогическим сообществом стоит задача интеграции богатейшего опыта российской и советской педагогики и образования, научных достижений педагогов новейшего времени с новыми вызовами современности [1, 8, 9]. Необходима разработка инварианта, универсальной концепции воспитания, учитывающей нестабильность, переменчивость современных социокультурных условий, которая обеспечила бы эффективность решения задач воспитания, продвижение национального воспитательного идеала независимо от меняющихся внешних обстоятельств.

В неразрывной связи с поиском решений на теоретическом уровне находится образовательная практика, для которой оказываются существенными и необходимыми готовые технологические решения в области воспитания, позволяющие во всероссийском масштабе в условиях массового образования достигать высокой результативности воспитательной деятельности педагогов [5, 8, 10, 11]. Все эти аргументы позволяют судить о высокой степени актуальности, востребованности образовательной практикой исследований в области патриотического воспитания вообще и его организации при взаимодействии школы и общественного движения в частности.

Изложение основного материала статьи. Советский опыт использования воспитательных ресурсов детских общественных организаций в решении вопросов патриотического воспитания детей и молодежи подтвердил свою уникальность и действенность на территории большой страны в условиях массового образования на протяжении нескольких поколений советских людей. Его эффективность подтверждается нормами поведения, устоями, стереотипами, характерными для старших поколений граждан нашей страны. Общественные организации, являющиеся аналогами организаций советского периода – октябрятская, пионерская – хоть и сохранились, уже не имеют прежнего размаха и весьма малочисленны. Вместе с тем, опросы общественного мнения ВЦИОМ показывают заинтересованность и поддержку граждан в возрождении подобных детских и юношеских организаций. К примеру, исследование общественного мнения 2021 года показало, что большинство россиян (79%) считают, что в современной России нужна организация, подобная комсомолу [3]. На смену организациям советского периода пришли другие детские общественные организации, объединения и движения, некоторые из которых получили всероссийское распространение за достаточно короткий период времени. Специфика каждой из перечисленных форм социальной активности определяется следующими характеристиками:

- общественное объединение – добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации общих целей, указанных в уставе общественного объединения; это родовое понятие по отношению к общественным организациям и движениям, которые являются, по существу, организационно-правовыми формами общественных объединений;
- общественная организация – основанное на членстве общественное объединение, созданное на основе совместной деятельности для защиты общих интересов и достижения уставных целей объединившихся граждан;
- общественное движение – состоящее из участников и не имеющее членства массовое общественное объединение, преследующее социальные, политические и иные общественно полезные цели, поддерживаемые участниками общественного движения [13].

Наиболее популярными среди современных детских объединений стали Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация Российское движение школьников, которое насчитывает уже более двух миллионов человек, а также Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия», объединившее более миллиона детей и подростков. Реализация задач патриотического воспитания во взаимодействии школы с общественными объединениями, организациями или движениями выводит воспитательный процесс на качественно новый уровень. Согласно законодательству, несовершеннолетние могут стать членами общественной организации с 8 лет [13]. Младшие школьники только начинают осваивать социальный опыт, в этот период значительно расширяется круг общения, сферы осваиваемых видов деятельности, появляется психическое новообразование младшего школьного возраста – внутренняя позиция школьника. Высока восприимчивость детей младшего школьного возраста к содержанию патриотического воспитания в силу их эмоциональности и непосредственности, желаний быть хорошим, получать похвалу. В то же время, исследования нравственных представлений младших школьников показывают, что в этом возрасте нравственные представления о хорошем человеке носят ограниченный, формальный характер, являются менее развернутыми и образными, чем у подростков [4]. Этот результат необходимо учитывать в воспитательной работе, поскольку более ясному осознанию нравственных ценностей, формированию более ясных нравственных представлений в младшем школьном возрасте способствуют не столько пассивные методы воспитания, такие как беседы, разъяснения и наизадания, сколько деятельностная основа воспитательной среды, получение ребенком собственного опыта участия в социально-значимых делах класса и школы.

Исследование, проведенное нами в общеобразовательной школе, реализующей программу внеурочной деятельности патриотической направленности во взаимодействии с общественным движением «Юнармия», подтвердило эффективность воспитательной деятельности, реализуемой с учетом специфики участия младших школьников в работе детского движения. Такая специфика обусловлена следующими педагогическими условиями: ценностно-смысловое содержание деятельности; активная вовлеченность в разновозрастное взаимодействие; социально-значимые результаты деятельности. В исследовании приняли участие 33 ученика начальной школы со 2 по 4 класс и 32 родителя.

Анализ программы внеурочной деятельности младших школьников патриотической направленности «Школа +» позволил изучить ценностно-смысловое содержание деятельности детей. Содержание программы предполагает участие детей в школьных, муниципальных, региональных и всероссийских конкурсах гражданско-патриотической направленности в активном взаимодействии с родителями. Формы и методы патриотического воспитания при взаимодействии с движением «Юнармия» очень разнообразны, они включают встречи с представителями правовых структур, встречи с ветеранами войны и труда, воинами-афганцами, участниками чеченских событий, солдатами и офицерами срочной службы; посещение музеев боевой и трудовой славы, интерактивные игры, дебаты, дискуссии патриотическо-правовой тематики, уроки Мужества, празднование Дней воинской славы, участие в работе школьного музея, физкультурные и оздоровительные мероприятия патриотической направленности, походы и экскурсии по родному краю, показ и обсуждение научно-популярных, документальных и художественных фильмов на военно-исторические темы.

Субъективное восприятие младшими школьниками степени их вовлеченности в разновозрастное взаимодействие в связи с участием в деятельности «Юнармии» изучалось с помощью анкетирования учеников. Наиболее высокую активность и вовлеченность дети испытывают в процессе участия в таких событиях, как конкурсы, викторины конференции, спортивно-оздоровительные мероприятия, митинги, литературно-музыкальные представления, концерты к знаменательным датам. Встречи с ветеранами военных действий, солдатами и офицерами срочной службы, несмотря на то, что не являются слишком частыми, отмечены детьми как наиболее значимые события, они оказывают на детей сильное эмоциональное впечатление, оставляют неизгладимый след в их памяти.

Осознание и самооценка детьми социально-значимых результатов деятельности в процессе участия в событиях, проводимых совместно с движением «Юнармия», проводилась с помощью анкетирования. Результаты показали, что наиболее высоко ученики оценивают и понимают социальную значимость своего участия в культурно-массовых мероприятиях, заботе о ветеранах и пожилых людях, трудовых делах по уборке и озеленению территории, изучении истории края для оформления и функционирования школьного музея. Наряду с анкетированием младших школьников, был проведен опрос родителей для изучения их мнения по поводу участия их детей в деятельности «Юнармии». Родители подтвердили необходимость организации школой патриотического, правового воспитания детей, отметили желание детей посещать военно-патриотический кружок, действующий в школе постоянно в рамках взаимодействия школы с движением «Юнармия». Также родители отметили убежденность в том, что подрастающее поколение необходимо воспитывать в духе патриотизма и любви к своей Родине и такую воспитывающую среду позволяет создать именно участие детей в деятельности Юнармии. При этом треть опрошенных родителей отметили, что влияние семьи на патриотическое воспитание детей не столь существенно, как события, организованные в школе, и столько же родителей сообщили о позитивных изменениях в поведении их детей за время участие в школьных мероприятиях совместно с «Юнармией». Важное значение в патриотическом воспитании детей в русле движения «Юнармии», приобретении ими социального опыта имеет и сама структура, органы детского самоуправления внутри организации. Участниками юнармейского отряда могут быть обучающиеся общеобразовательной школы достигшие 8-ми летнего возраста и изъявившие желание участвовать в юнармейском движении. После принятия торжественной клятвы в создавшемся юнармейском отряде формируются органы управления и выбираются руководители. Юнармейский отряд состоит из Совета отряда, отделений отряда, руководство которыми осуществляет командир отряда (заместитель командира). Руководящие органы включают Высший руководящий орган юнармейского отряда – Совет отряда. В состав Совета юнармейского отряда входят координатор отряда, командир отряда, заместитель командира отряда, командиры отделений. Эта структура, координация деятельности самими детьми под руководством взрослых способствует формированию субъектности деятельности, повышает личностную значимость событий, тем самым оказывает влияние на систему ценностей и нравственные представления младших школьников, что подтвердилось в процессе качественного анализа сочинений младших школьников на тему “Что значит быть патриотом?”, в которых наиболее частотными были отмечены следующие суждения: нужно любить свой дом, свою Родину, знать о Великой Отечественной войне, стремиться к тому, чтобы все люди жили мирно на всей земле, чтобы люди своей страны никогда не знали бед. Младшие школьники доступным им простым языком выразили искренние чувства по отношению к своей Родине и своей стране.

Таким образом, исследование взаимодействия школы с детским общественным движением во внеурочной деятельности с целью патриотического воспитания младших школьников показало высокую эффективность подобной организации воспитательной деятельности при создании таких педагогических условий, как ценностно-смысловое содержание деятельности, активная вовлеченность младших школьников в разновозрастное взаимодействие и участие в социально-значимой деятельности.

Выводы. Исследование проблемы патриотического воспитания младших школьников во взаимодействии школы и детского движения в процессе внеурочной деятельности позволило сформулировать следующие выводы.

1. Современные младшие школьники развиваются в специфических социокультурных условиях, характеризующихся следующими рисками: насыщенность информационной среды, слабая осведомленность детей и молодежи в вопросах исторического прошлого нашей страны, стремительный технологический прогресс, что может выступать в роли негативных факторов в обеспечении преемственности поколений и формировании у детей системы общенациональных ценностей, что обуславливает высокую актуальность теоретической и практической разработки вопросов патриотического воспитания подрастающего поколения.

2. Эффективности патриотического воспитания младших школьников способствует деятельностная основа воспитательной среды, организованная во взаимодействии школы и детского общественного движения. Подобная организация воспитания оказывает влияние на формирование нравственных представлений и нравственных отношений младших школьников.

3. Педагогическими условиями патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности во взаимодействии школы и детского общественного движения являются ценностно-смысловое содержание деятельности; активная вовлеченность в разновозрастное взаимодействие; социально-значимые результаты деятельности.

4. Взаимодействие школы и семьи, вовлеченность родителей в систему воспитательной работы школы оказывает позитивное влияние на результативность патриотического воспитания младших школьников.

Литература:

1. Воспитание – стратегический национальный приоритет: материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной 100-летию со дня рождения действительного члена АПН СССР и РАО ЛЮДМИЛЫ ИВАНОВНЫ НОВИКОВОЙ (23 января 2018 года, г. Владимир) / Отв. ред. А.В. Гаврилин. – Владимир: ВИРО, 2018. В 2-х ч. Ч.1. – 416 с.

2. ВЦИОМ. Комсомол: можем повторить? URL:<https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/komsomol-mozhem-povtorit> (дата обращения 03.05.22)

3. Даскал, В.Я. Проблема патриотического воспитания школьников в современных социокультурных условиях / В.Я. Даскал, А.В. Невзорова // Православная русская школа: традиции, опыт, возможности, перспективы: материалы XII всероссийской научно-практической конференции. Обитель – Братство Милосердия Свято-Алексиевская Пустынь. – Ярославль, 2020. – С. 377-381.

4. Калачева, Е.С. Особенности нравственных представлений младших школьников и подростков / Е.С. Калачева, Е.В. Карпова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании. Сборник научных статей IV международной научно-практической конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – С. 192-193.

5. Культурно-досуговая работа с детскими и юношескими организациями Юнармии: учебное пособие / Б.В. Воробьев, О.Ю. Коваленко, В.И. Колношенко [и др.]. – М.: Военный университет, 2020. – 264 с.

6. Невзорова, А.В. Национальный воспитательный идеал в современном начальном общем образовании / А.В. Невзорова // Герценовские чтения. Начальное образование. – СПб.: ООО Смысллет, 2021. – Т.12. – №1. – С. 92-97.

7. Невзорова, А.В. Ресурсы реализации современного национального воспитательного идеала / А.В. Невзорова // Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО “Институт развития образования”, 2021. – С. 169-173.
8. Проектирование, внедрение и оценка эффективностивоспитательной деятельности в образовательной организации: учебно-методическое пособие / Э.Р. Сафаргалиев, Ю.В. Комарова, А.В. Павлова [и др.]. – Ульяновск: Зебра, 2018. – 447 с.
9. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 330 с.
10. Рустамова, С.У. Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников / С.У. Рустамова // Педагогическое искусство. – 2021. – №1. – С. 113-117.
11. Щербина, Е.Н. Возможности детского общественного объединения в социальном воспитании младших школьников / Е.Н. Щербина // Инновации в науке и практике. Сборник научных статей по материалам VII Международной научно-практической конференции. – Уфа: ООО “Научно-издательский центр “Вестник науки”, 2021. – С. 137-145.
12. Щуркова, Н.Е. Система достойного воспитания / Н.Е. Щуркова. – Москва: Издательство АСТ, 2020. – 256 с.
13. Федеральный закон "Об общественных объединениях" от 19.05.1995 N 82-ФЗ
URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6693/ (дата обращения 12.03.22)

Педагогика

УДК 37.018.2

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Екатерина Николаевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

учитель начальных классов Семенова Тамара Дмитриевна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Томторская средняя общеобразовательная школа имени братьев Г.А. и А.А. Пономаревых» (с. Томтор);

студентка 3 курса Аристова Александра Андреевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «УДЬУОР УТУМА» (ШКОЛА ПРЕДКОВ)

Аннотация. Проблема духовно-нравственного воспитания школьников является проблемой всего поколения. И всегда была актуальным, востребованным вопросом для многих ученых, методистов и педагогов. Они подчеркивали, что духовно-нравственное воспитание должно вестись систематично, непрерывно и в единстве с урочной и внеурочной деятельностью. В свою очередь, внеурочная деятельность – это эффективное условие для духовно-нравственного воспитания и формирования нравственных ценностей. Приоритетным направлением духовно-нравственного воспитания детей в Республике Саха (Якутия) является приобщение к национальной культуре и традициям. Понимая важность вопроса авторами затронута весьма интересная тема, разработана рабочая тетрадь внеурочной деятельности начальной школы «Школа по тропе предков».

Программа внеурочной деятельности направлена на изучение родословной своей семьи для обучающихся младших классов. Авторы предлагают ознакомиться с содержанием рабочей тетради и представляют результаты реализации исследования.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, духовно-нравственное воспитание, концепция воспитания, родословная семья, семейные ценности, обычаи, традиции.

Annotation. The problem of spiritual and moral education of schoolchildren is a problem of the whole generation. And it has always been an urgent, in-demand issue for many scientists, methodologists and teachers. They emphasized that spiritual and moral education should be conducted systematically, continuously and in unity with regular and extracurricular activities. In turn, extracurricular activities are an effective condition for spiritual and moral education and the formation of moral values. The priority direction of spiritual and moral education of children in the Republic of Sakha (Yakutia) is familiarization with national culture and traditions. Realizing the importance of the issue, the authors touched upon a very interesting topic, developed a workbook of extracurricular activities of primary school "School on the path of ancestors".

The extracurricular activity program is aimed at studying the pedigree of their family for elementary school students. The authors propose to familiarize themselves with the contents of the workbook and present the results of the study.

Key words: extracurricular activities, spiritual and moral education, the concept of education, family pedigree, family values, customs, traditions.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «УДЬУОР УТУМА» (ШКОЛА ПРЕДКОВ)

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) процесс образования понимается не только как процесс обучения знаниям, умениям и навыкам, но и как процесс воспитания и развития личности, утверждение духовно-нравственных, моральных, семейных и других ценностей. В требованиях ФГОС написано, что программа духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников должна быть направлена на обеспечение единой системы обучения, развития и воспитания. Этому должны способствовать содержательно организованные и систематически проводимые в единстве урочные и внеурочные занятия, в совместной педагогической работе семьи и других институтов общества.

Исходя из выше сказанного можно считать, что главной задачей школы выступает воспитание личности, обладающего духовно-нравственными ценностями и способного к жизненному самоопределению. Самым подходящим возрастом для формирования нравственных ценностей является младший школьный возраст. В этом возрасте потенциал воспитания разностороннего развития личности высок. Это определяется тем, что младший школьный возраст наиболее чувствительный.

Где, внеурочная деятельность играет важную роль в формировании нравственных ценностей младших школьников. Различные направления внеурочной деятельности позволяют детям развивать свои способности, так как он не ограничивается урочным форматом, нацелена на всестороннее развитие личности обучающегося.

Одним из направлений внеурочной деятельности является – духовно-нравственное направление которое нацелено на

усвоение духовных ценностей, выработку нравственных качеств и духовно-нравственной культуры обучающихся.

И вопрос формирования духовно-нравственных качеств младших школьников во все времена был актуальным и был исследован многими исследователями-этнографами. Исследователи в свою очередь, всегда подчеркивали важность использования этнопедагогических воззрений народа, в частности, народа саха.

Профессор Д.А. Данилов о народных обычаях пишет: «В лучших традициях больших и малых народов имеет место любовь к детям, уважительное отношение к ним. У народов Сибири это просто любованье детьми, а оно сочетает в себе уважение, доверие и требовательность к исполнению детьми своих обязанностей. Это передовая традиция и положена в основу одной из идей педагогики сотрудничества – уважения к личности ребенка».

Н.Д. Неустров также отмечает, что «...здесь в суровых условиях из поколения в поколение культивировались такие нравственные качества, как любовь к родной земле, свободолюбие, взаимовыручка, гостеприимство и т.д... особое отношение формировалось у детей и взрослых к женщине. Она была для них не только хранительницей домашнего очага, но и символом Родины, являла собой воплощением всех нравственных достоинств» [1].

Ученый педагог И.С. Портнягин пишет: «С глубокой древности наши предки передавали из поколения в поколение свои духовные ценности... Любовь к родной земле... Материнская любовь, которая помогает ребенку расти сильным духом, чистым, искренним, способным приумножить добрую славу своего рода достойными делами и трудом... Саха искренне радуются малейшей удаче своих родичей, всем своим поведением показывают, что полностью свободны от зависти и щедры сердцем... Система нравственного воспитания народов Севера отличается своеобразным подходом к личности человека. Воспитание направлено на развитие таких качеств, как гостеприимство, справедливость, преданность, доброжелательность, причем не только по отношению к близким, но и к совершенно незнакомым людям. Северные люди всегда поддерживают людей неимущих, одиноких, пострадавших от различных жизненных невзгод. Хорошо действуют у них родственные связи, взаимная поддержка партнеров по совместной жизни и соседей по месту жительства» [2].

Изложение основного материала статьи. Духовно-нравственное воспитание в Республике Саха (Якутия) берет начало от народной педагогики, семейного воспитания. Именно этнопедагогика диктует духовно-нравственные ценности народа.

По проекту концепции воспитания «Удьур утумун оскуолата» (Школа по тропе предков) коллективом учителей начальных классов Томторской школы была разработана рабочая программа внеурочной деятельности «Удьур утума» (Школа предков) с 1-4 класс:

- 1 класс – «Сизрдээх буолуу ыллыга» – мин бииргэ төрөөбүттэрим, ийэм, аҕам, эбэм, эһэм – мин чугас дьоннорум. (По тропинке духовно-нравственной культуры. Мать, отец, бабушка, бабушка – самые близкие мне люди);
- 2 класс – «Төрүччү» – мин аймахтарым, аймахтаһы сизэрэ-туома (Родословие. Древо предков, мои родственники, языческие обряды);
- 3 класс – «Өбүгэ үгэһэ» – уруу-аймах дьоннорум дьарыктара (Обычай предков. Занятия предков, родственников);
- 4 класс – «Удьур утума» – «Аҕа ууһа», «Ийэ ууһа», хаан уруу аймахтар (Наследство предков. Отцовский род, род по материнской линии, близкие родственники).

Цель внеурочной деятельности – развить интерес к истории своих предков; способствовать укреплению духовных ценностей; повысить культурный уровень учащихся.

Как мы уже знаем, интерес к учебно-воспитательному процессу формируется у младших школьников при использовании различных средств обучения. Нами разработана рабочая тетрадь по внеурочной деятельности, так как посчитали что ее использование будет эффективным и будет способствовать формированию духовно-нравственных ценностей и повысит интерес школьников.

Содержание рабочей тетради направлена на изучение обучающимися родословной своей семьи. Тетрадь содержит задания на самостоятельное выполнение по темам внеурочной деятельности по духовно-нравственному направлению. Задания, содержащиеся в рабочей тетради, помогают осуществлять текущий контроль знаний, активизируют познавательную деятельность, несут творческий характер и повышают эффективность воспитательного процесса.

В содержании рабочей тетради включили следующие темы (табл. 1).

Таблица 1

Темы занятий

Тема
Мин кимминий? (Кто Я?)
Мин ийэм (Моя мама)
Мин аҕам (Мой отец)
Мин бииргэ төрөөбүттэрим (Мои родные братья и сестры)
Мин ийэм, аҕам дьоно. Эбээ эһээ үөрэҕэ. (Родители моего отца и матери. Школа бабушки и дедушки)
Көлүөнэ. Бастакы, иккис көлүөнэ (Поколение. Первое и второе поколение моих родственников)
Үһүс көлүөнэ (Третье поколение)
Ийэм аймахтара (Родственники матери)
Аҕам аймахтара (Родственники отца)
Аймах аата (таай, абаҕа, сурдьум, аҕас-балыс, ини-бии) (Название родственных связей)
Аймахтаһы сизэрэ-туома, аймах үгэһэ (Обычай предков. Правила общения родственников)
Мин аймахтарым – киэн туттар дьонум! (Мои родственники – кем я горжусь!)

В 1 классе детям даются понятия: «мин, ийэм, аҕам, эбээм, эһээм, бииргэ төрөөбүттэрим» (моя мама, мой отец, бабушка, дедушка, родные братья и сестры), которые являются ключевыми в составлении родословной, как самое близкое окружение самого ребенка.

По теме «Поколение. Первое и второе поколение». Обучающиеся познакомились с понятием «поколение». В начале занятия была проведена беседа: рассматривали значение слова «род», «родственники», «поколение»; учились распределять родственников по поколениям. Используя полученные знания заполняли рабочую тетрадь.

По теме «Третье поколение», занятие начали с беседы на тему «бабушка и дедушка». Исходя из темы прошлого занятия, дети сами пришли к выводу, что их бабушки и дедушки – это третье поколение. На этом занятии было дано домашнее задание: узнать, сколько детей у их бабушек и дедушек их имена и имена их детей, чем они занимались, где проживали.

В содержании занятия «Родственники по материнской линии» включили такие понятия – «таай» (родной брат матери), «двоюродные». Используя информацию домашнего задания, распределили родственников по поколениям в генеалогическом древе. Дети поняли, что поколение движется, дети детей становятся первым поколением, а они отходят на второй.

Тема «Родственники по линии отца» преследовала цель знакомство с родственниками отца, с его родными братьями, сестрами и их детьми. В ходе беседы обучающиеся познакомились с понятием «абаҕа» (родной старший брат отца). Распределили родственников отца по поколениям, внесли в генеалогическое древо. Один респондент сказал: «У меня есть родственники со стороны мамы и папы, значит, я соединяю две семьи». Это показывает, дети поняли, что они являются звеном соединения двух родов.

Тема «Аймах аата: таай, абаҕа, сурдьум, аҕас-балыс, ини-бии» (Название родственников). Исходя из генеалогического древа респонденты указывали тех или иных родственников. Дети говорили, что они раньше слышали эти названия, но никогда не использовали термины «абаҕа» (старший брат отца), «таай» (брат матери) в жизни. А названия «сурдьум» (двоюродный брат), «аҕас-балыс» (родные сестры), «ини-бии» (родные братья) слышат впервые.

На занятии по теме «Семейные традиции» дети писали сочинение о традициях своей семьи. У большинства семей это ежегодные встречи на празднике Ысыах и Новый год, когда вся семья встречается за одним столом. У одного респондента есть традиция – встреча первого и второго поколения на дне рождения бабушки по линии отца. У одной ученицы каждое лето по линии матери родственники бабушки встречаются семьями в старом доме прабабушки. Из внутрисемейных традиций – празднование дня рождения, совместный поход по ягоды, грибы, выездки на заготовку дров.

Изучая тему «Мои родственники – моя гордость!» ученики по заполненным страницам рабочей тетради рассказывают кто кем будет по родственным связям, при этом должны правильно указывать название родственных связей.

На проведенных занятиях дети рассказывали о своей родословной, устанавливали внутрисемейные родственные связи. В результате работы дети закрепили представление о семье, о нравственном отношении к семейным традициям. У ребят сформировались представления о мире семьи, как о людях, которых родят кровное родство. Познакомились с понятиями род, родственники, родословная, название родственников на якутском языке. Помимо этого, развивали творческие и исследовательские навыки, они приобрели навык работы с информацией, исследовать, анализировать и выступать перед публикой. Также укрепили внутрисемейные связи, так как работа над генеалогическим древом представляет совместную работу родителей и детей. В результате эксперимента дети получили готовые исследовательские работы на тему «Родословная».

Ценность рабочей тетради прежде всего заключается в системности, содержательности и порядке. Содержание тетради шаг за шагом открывает для детей завесу родственных связей внутри семьи, начиная от самого ребенка, далее расширяется и углубляется в родословную. Использование рабочей тетради способствует организации самостоятельной работы учащихся, формированию исследовательских умений, умению работать с информацией: добывать, анализировать, систематизировать.

Целенаправленная, системная и последовательная работа будет продолжена в 3 и 4 классах. Где, дети будут углубленно изучать свою родословную. В третьем классе дети изучают места проживания и вид деятельности своих предков. Изучение места жительства своих предков вызывает у детей чувство причастности к истории своих предков, заставляет думать о прошлом, настоящем и будущем через исследование, поиск. Изучая традиции и обычаи своих предков ребенок познает свои корни, формируются такие ценности как патриотизм, духовность, национальное самосознание. Изучение увлечений и занятий предков в будущем может помочь в выборе профессии, поскольку талант может передаваться из поколения в поколение. Понятие родовое наследство, культура, законы играют важную роль в жизни человека. В четвертом классе идет изучение четвертого поколения и подготовка генеалогического древа.

Выводы. Организация практической работы по формированию нравственных ценностей младших школьников в рамках духовно-нравственного направления внеурочной деятельности включала в себя проведение внеурочных занятий с использованием рабочей тетради по внеурочной деятельности «Удьуор утума» (Школа предков). Разработанная рабочая тетрадь направлена на формирование духовно-нравственных ценностей посредством изучения родословной своей семьи. Ведь, знание предков, родственников, своих корней во все времена для народа саха были важными составляющими. Дети проявляли большой интерес к занятиям, и с удовольствием заполняли по темам рабочие тетради, показывали свое творчество. Были случаи что, показывали фотографии из семейных альбомов.

Исследование показало, что после использования рабочей тетради уровень сформированности духовно-нравственных ценностей выросло. Проведенный эксперимент позволил сделать вывод, что использование рабочей тетради во внеурочной деятельности по изучению родословной способствует повышению уровня сформированности духовно-нравственных ценностей.

Литература:

1. Неустроев, Н.Д. Этнопедагогика народов Севера: Учебное пособие по спецкурсу для подготовки учителей школ коренных народов Севера. – Якутск: ИПКРО, 1990. – 140 с.
2. Портнягин, И.С. Этнопедагог К.С.Чиряев: педагогические мысли, идеи, взгляды / И.С. Портнягин; Научный отв. ред. А.Г. Новиков. Отв.за вып. Н.И. Шарин; Якут. гос. ун-т им. М.К. Аммосова, Ассоц. нар. педагогики Якутии. – Якутск. – 2002. – 168 с.

УДК 378

аспирант Окунев Степан Андреевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжелский государственный университет» (п. Электроизолятор);

аспирант Лапшова Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжелский государственный университет» (п. Электроизолятор);

доктор юридических наук, профессор, ректор Саидов Заурбек Асланбекович

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

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДОМ КЕЙСОВ

Аннотация. В статье рассматриваются исторические и теоретические аспекты технологии обучения методом кейсов. Освещены особенности и преимущества данной технологии. В том числе, выделены следующие виды кейсов: кейс инцидента, кейс разбора деловой корреспонденции, кейс ситуационного анализа, кейс иллюстративной ситуации, кейс ситуативной оценки, кейс ситуативного упражнения. Кроме того, в статье приведен примерный план занятия с использованием кейс-технологии и структура кейсов, выделены этапы и виды деятельности участников обучения.

Ключевые слова: кейсы, технология, методы обучения, кейс-технологии, кейс-метод, активизация деятельности, принципы, кейсолог, этапы обучения, технология обучения, эффективность, компетентностный подход, анализ конкретных ситуаций, ситуационные задачи.

Annotation. The article discusses the historical and theoretical aspects of case-based learning technology. The features and advantages of this technology are highlighted. In particular, the following types of cases are highlighted: incident case, case of business correspondence analysis, case of situational analysis, case of illustrative situation, case of situational assessment, case of situational exercise. In addition, the article provides an approximate lesson plan using case technology and the structure of cases, highlights the stages and activities of the participants of the training.

Key words: case study, technology, teaching methods, case technology, case method, activation of activity, principles, case study, learning stages, learning technology, efficiency, competence approach, analysis of specific situations, situational tasks.

Введение. Компетентностный подход в профессиональном образовании напрямую связан с применением инновационных педагогических технологий в процессе обучения, что, в свою очередь, направлено на всестороннее развитие личности студентов, способствует эффективному формированию необходимых компетенций.

В этом русле весьма интересной является технология обучения методом кейсов, обладающая большим потенциалом, но довольно часто не привлекающая к себе должного внимания [1-12].

Изложение основного материала статьи. Технология обучения методом кейсов зародилась в зарубежных образовательных организациях во второй половине XIX – начале XX вв.

Впервые данная технология была апробирована в Гарвардском университете в 1870 году. Далее данная технология получила распространение в других вузах, но особенно интенсивно стала развиваться уже в XXI веке.

В отечественной практике кейс-технологии должное внимание стали уделять лишь начиная с конца XX века. Очень часто в научной литературе ее называют методом анализа конкретных ситуаций или ситуационными задачами.

Данная педагогическая технология обладает рядом преимуществ: не требует сложных подготовительных мероприятий, делает обучение интересным и вариативным, позволяет вырабатывать знания, а не овладевать готовым материалом, направлена на развитие креативности всех участников педагогического процесса.

Кроме того, данная технология развивает следующие навыки и умения:

- склонность к ситуативному анализу;
- критическое мышление;
- применение имеющегося опыта в решении профессиональных задач;
- выработка различных точек зрения относительно разбираемого учебного вопроса и т.д., что, в свою очередь,

необходимо для формирования у обучающихся ценностных ориентиров, профессионально-важных качеств профессиональных компетенций.

«Кейс (от английского case) – многозначное понятие, которое в данном контексте трактуется как случай, казус (от латинского casus). [1, С. 45].

Основной чертой кейс-технологии – направленность на активизацию деятельности учащихся и вовлечение их в образовательный процесс на основе разбора ситуаций с последующим принятием решений.

Несмотря на то, что данная технология направлена, прежде всего, на выработку знаний самими обучающимися, преподаватель во время занятий играет немаловажную и ответственную роль куратора и ведущего.

В задачи преподавателя в процессе реализации кейс-технологии входит:

- побудить аудиторию к обсуждению проблемной ситуации;
- координировать дискуссию;
- задавать уточняющие вопросы;
- фиксировать различные предложенные решения.

При этом крайне важно, чтобы преподаватель в процессе реализации данной технологии занимал нейтральную позицию и позволял учащимся самим выработать и оценить решения, в то время как свою точку зрения выдвигать через уточняющие вопросы.

Для повышения эффективности образовательного процесса на основе кейс-метода преподаватель должен следовать ряду принципов:

1. Принцип продуктивности образовательного процесса за счёт освоения более эффективной методики реализации кейс-методов.

2. Принцип сотрудничества/партнёрства. Такой принцип представляет собой равноправные отношения, основанные на уважении, учете интересов участников учебного процесса.

3. Принцип смены роли преподавателя – лектора, транслирующего информацию на педагога-наставника, направляющего учащихся в процессе постижения знаний.

4. Принцип поглощения результатов современных исследований психологической и педагогической науки, позволяющее повысить эффективность применения кейс-метода.

5. Принцип креативности. Данный принцип характеризуется применением творческого подхода к составлению кейса, а также к организации занятий с его применением, что в свою очередь превращает кейс в уникальный интеллектуальный, и в тоже время, творческий продукт.

6. Принцип прагматизма. Принцип ориентирует на выявление ресурсов кейса, а также на определение вероятных результатов обучения. Преподаватель-кейсолог четко продумывает результат работы по выполнению кейса, формируя у обучаемых навыки анализа ситуаций, разработки моделей поведения в ней, развивает компетенции. Вместе с тем, преподаватель-классик, чаще всего, сводит результаты к оценке, отражая, в большей степени, только знания [5].

Технология обучения на основе методов кейсов в основном применяется при изучении гуманитарных дисциплин. Наиболее продуктивно её можно использовать в том случае, когда нет определенных решений поставленных вопросов и требуется объемная работа с различными источниками.

В настоящее время для эффективной реализации образовательных задач необходимо использовать комплекс, состоящий из различных кейсов. Его структуру можно определить следующим образом:

– *кейс инцидента*. Ориентирован на самостоятельное получение информации обучающимися для принятия решения. Исходными данными служит лишь краткое сообщение о какой-либо ситуации. В силу того, что необходимо собрать большой объем информации, решению предшествует тщательная домашняя подготовка с последующим разбором во время занятий;

– *кейс разбора деловой корреспонденции*. Обучающиеся получают от преподавателя описание ситуации и пакет различных документов, в том числе и те, которые могут не относиться к разбираемой ситуации. Перед ними также ставится ряд вопросов, которые помогают найти решение;

– *кейс ситуационного анализа*. Обучающимся предлагается подробное описание проблемной ситуации, которое может содержать уже предпринятые действия, которые, в свою очередь, должны быть подвергнуты анализу на целесообразность, и задача, требующая решения. Данный кейс позволяет тщательно и всесторонне погрузиться в сложную ситуацию;

– *кейс иллюстративной ситуации*. Данный тип представляет собой демонстрацию закономерностей и механизмов определенных управленческих или технических решений, социальных процессов, поступков, а также условий и фактов.

Наиболее результативным способом восприятия и осознания ситуации будет являться «воспроизведение» ее силами учащихся.

– *кейс ситуативной оценки*. Суть кейса заключается во всесторонней оценке предлагаемой ситуации учащимися. Для определения оценки им предлагается работа с различными источниками информации: справочная литература, конспекты, электронные ресурсы и другие источники, предусмотренные педагогом.

Обучаемым предоставляется описание определенного события или действия, а также перечень принятых мер. Задача состоит в оценке ситуации и принятых мер или действий должностных лиц. В большинстве случаев для анализа учащимся предоставляется описание определенного случая и соответствующие действия со стороны ее участников. На основе анализа ситуации, обучаемые должны оценить правомерность/неправомерность действий, а также предложить свой вариант высококвалифицированной деятельности специалистов.

– *кейс ситуативного упражнения*. Данный кейс изучается по специальным источникам, справочникам, литературе, в том числе, посредством получения информации от педагога. Затем учащиеся вырабатывают алгоритм действий.

Таким образом, при выборе кейса очень важно четкое понимание ключевых компетентностей, качеств, знаний, навыков и умений, которыми должны владеть обучающиеся, какие задачи им предстоит решить, какими ресурсами они будут обладать для решения поставленных задач.

Приведем примерный план занятия с использованием кейс-технологии:

1. Организационный момент.
2. Мотивация к обучению.
3. Постановка цели и задач занятия.
4. Контроль уровня первичных знаний.
5. Инструктаж.
6. Работа учащихся с полученными кейсами.
7. Контроль итогового уровня знаний. Оценка работы обучающихся.
9. Задание на дом.
10. Рефлексия.

В результате работы с разработанными кейсами происходят следующие развивающие феномены, благотворно влияющие на личностное развитие учащихся:

- происходит углубленное освоение изучаемого материала;
- развитие навыков работы с текстом;
- развитие креативного мышления и общих интеллектуальных способностей;
- формирование конструктивных, проектных умений и др. новообразования в структуре личности учащихся.

При этом несомненными преимуществами данной технологии, основанной на кейс- методе, являются разработка нового подхода к обучению и оптимальное соотношение теоретического материала с практической деятельностью.

Следует отметить, что зачастую, метод-кейса отождествляют с примерами из практики, в то время как их применение существенно отличаются. Рассмотрим различия по нескольким параметрам сравнения:

1. Занятия с использованием кейсов направлены решение конкретной практической проблемы.
2. В кейс-технологиях предполагается обязательная активность учащихся в решении практических задач.
3. Ведущие дидактические цели кейсов – развитие практических умений.
4. Длительность решения кейсов, как правило, носит долгосрочный характер, занимая весь урок.
5. Ведущая позиция преподавателя-кейсолога – консультант-эксперт, а преподаватели. Которые приводят примеры из практики выполняют функцию информирования и, соответственно, роль информатора.

Выводы. Резюмируя выше сказанное, следует отметить, что рассматриваемая технология, основанная на кейс- методе, позволяют рассмотреть изучаемый материал на основе привлечения учащихся к решению проблемных ситуаций, отражающих реальные события.

Тем самым вышеобозначенная технология ориентирована, прежде всего, на формирование практических навыков, в полной мере соответствия требованиям к образовательному процессу современных ФГОС.

Тем не менее, не стоит забывать, что использование кейсов не может обеспечить решение дидактических задач в процессе личностного развития обучаемых. Для этого необходимо грамотно сочетать традиционные и интерактивные технологии обучения, которые будут гармонично взаимодополнять друг друга.

Не смотря на то, что данные технологии применяются в большей степени в вузовской образовательной практике [6-10], хорошие результаты были получены при их применении в общеобразовательной школе. Более того, как отмечают вузовские

преподаватели – учащиеся, которые активно занимались в общеобразовательной школе на основе кейс-технологий. Гораздо легче адаптируются к вузу, активнее ведут себя на занятиях, показывают более высокие результаты в процессе обучения.

Как следствие этого, необходимо активнее развивать эти технологии и мотивировать учителей к их активному использованию.

Литература:

1. Абильдина, А.С. Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании / А.С. Абильдина // Педагогическая наука и практика. – 2019. – № 3. – С. 50-52.
2. Абрамова, Н.С. Кейс-технологии в профессиональном образовании / Н.С. Абрамова, М.И. Колдина, О.И. Ваганова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58. – С. 11-13.
3. Беляева, О.А. Педагогические технологии в профессиональной школе / О.А. Беляева. – Минск: РИПО, 2018. – 61 с.
4. Большаков, А.С. Кейс-технологии в образовательных процессах / А.С. Большаков, В.П. Пилявский, Р.Ш. Тахтаева. – Санкт-Петербург: ИБИН, 2016. – 158 с.
5. Каунов, А.М. Кейс-метод в профессионально-технологическом образовании (Теоретический курс. Часть 1) / А.М. Каунов, В.В. Кисляков. – Волгоград: Перемена, 2019. – 167 с.
6. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в подготовке магистра образования / [Н.В. Чекалева и др.]; под ред. Н.В. Чекалевой. – Санкт-Петербург: Книжный дом, 2010. – 160 с.
7. Неверкович, С.Д. Интерактивные технологии подготовки кадров в сфере физической культуры / С.Д. Неверкович, Е.В. Быстрицкая, Р.У. Арифалина. – Москва: Спорт, 2018. – 288 с.
8. Планкин, К.А. Обучающие возможности кейс-метода в профессиональном образовании / К.А. Планкин, В.А. Ченобытов // Молодой ученый. – 2013. – № 1. – С. 354-355.
9. Попова, С.Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади / С.Ю. Попова, С.Ю. Пронина. – Москва: Юрайт, 2017. – 113 с.
10. Темина, С.Ю. Кейс-метод: активное обучение принятию профессиональных решений / С.Ю. Темина // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 1. – С. 44-46.
11. Толстоухова, И.В. Использование кейс-метода в формировании профессиональных компетенций обучающихся / И.В. Толстоухова, Т.А. Фугелова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 7-1. – С. 200-203.
12. Трапезникова, Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) / Т.Н. Трапезникова // Территория науки. – 2015. – №5. – С. 52-59.

Педагогика

УДК 37.011.33

кандидат филологических наук, доцент Панченко Наталья Николаевна

Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Федерального образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);

преподаватель Журавлев Валерий Евгеньевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА В СВЕТЕ НАСТУПАЮЩЕГО ЗАВТРА

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о полифуркационных сценариях развития образовательного пространства вуза. Новая стихийно формирующаяся страта с установкой на инволюционный возврат к Традиции, мотивационное управление и самоорганизацию, восходящую к реализации корпоративного «мы-дискурса», определяет вектор движения к будущему.

Ключевые слова: образовательное пространство, бифуркация, полифуркация, страта, нравственная сингулярность, корпоративный «мы дискурс», высшие формы мотивации.

Annotation. This article states that a new spontaneously formed stratum, focused on the involitional return to the traditional values which are based on motivation, self-organization and defined by the corporative “we-discourse,” may determine the vector of further development of the educational space of higher school in terms of polifurcation.

Key words: educational space, bifurcation, polifurcation, stratum, moral singularity, corporative “we- discourse”, higher motivation.

Введение. Будущее – сложный конструкт. То, каким будет наше Завтра, волновало и волнует умы многих, особенно теперь, в период бифуркационных сдвигов, когда мировая система, как полагает известный историк А.И. Фурсов, переходит в посткапиталистическое состояние и духовные факторы производства (образование, наука, информация) становятся важнее ошествлённого труда и берутся под контроль правящей стратой [15].

Слом существующей формации с переходом к цифровому диктату, меняет не просто быт или уклад, но самую суть человека. Наступающая новая реальность несопоставима ни с одной из предшествующих эпох и высвечивает разнообразные перспективы.

Выдающийся писатель фантаст и футуролог И. Ефремов когда-то предрекал, что если человечество не сумеет решительно перевоспитать себя, создав новых людей – тогда оно будет ввергнуто в пучину голода и истребления [5]. И действительно, принимая во внимание нынешние катаклизмы, происходящие в мире: «обнуление» (по Швабу), противостояние открытого общества (по К. Попперу) закрытому, то есть традиционному, ультра-глобализационные процессы, ведущие к эре постчеловека, человека-модели, человека-химере, к сингулярности технологической, поглощающей сингулярность нравственную, становится понятным, что писатель-провидец был не так уж далёк от истины.

Формационные процессы, очевидцами которых мы являемся, знаменуют переход к иной реальности. И реальность эта не совпадает ни по духу, ни по сути своей, ни с одной из существовавших ранее форм, поскольку меняет не просто общественный строй, уклад или быт, но самую сущность человека. Несомненным является то, что в триаде «настоящее – прошлое – будущее» намечился (на что мы указывали ранее) разрыв, чреватый полной утратой пространственно-временной сути и исключаящий человека из потока Традиции – преемственных связей эпохи Модерна [6].

Являясь носителем духовного фактора, образование, играя решающую роль в процессе созидания будущего, оказывается под главным ударом.

Цель данной статьи усматривается в выявлении контуров образовательного пространства будущего в период полифуркации.

Задачи статьи состоят:

- в определении концептуального аппарата исследуемого вопроса;
- в определении вектора движения к образовательному пространству будущего;
- в выявлении круга проблем современного образовательного пространства.

Каковы же перспективы образования в свете современной парадигмы? Аппарат науки об образовании позволяет на сегодняшний день расширить видение этих перспектив, сместив акцент в сторону ряда смежных наук – синергетики, конструктивизма, теории систем и пр. и обозначить траекторию исследования вопроса.

Для решения поставленной в работе цели относительно попытки очертить контуры будущего образовательного пространства, исходным постулатом послужит концепция А.С. Макаренко о новой мотивационной природе индивида, о мотивационном управлении. Понятие мотивации служит основополагающим для проблематики данной статьи. Образовательное пространство при этом рассматривается через призму синергетической парадигмы.

Изложение основного материала статьи. Предваряя ответ на поставленный выше вопрос, уместным представляется обращение к интервью, данному Н. Касперской в программе А. Шафран, где она, рассуждая о завтрашнем дне системы образования, указывает на утрату преемственности фундаментального знания в угоду приобретения неких навыков, которые при смене технологий, оказываются иллюзорными и инкрементальными [12].

Иными словами, вырастает поколение людей, лишенных навыков абстрактного мышления, философских основ, людей, не привыкших делать выводы. Образование, таким образом, становится лишь неотъемлемой частью жизнедеятельности, обеспечивающей материальную составляющую. Приобретаются определённые умения в сфере технологий, которые можно применять в разных сферах жизни, но ускользает глубинное знание.

Как отмечали в своей книге «Синергетика и прогнозы будущего» С.П. Капица, С.П. Курдюмов и Г.Г. Малинецкий, наличие в развитии Высшей школы России структурных пропорций определяется историческими судьбами страны, а необходимость их сохранения или изменения – ее будущим [8, С. 63]. Несомненно, мнение авторов об увеличении роли фундаментальной науки было, будет и остаётся важным. Именно этот аспект особо актуален для будущей парадигмы образования: без этого нет развития.

Е.Л. Князева и С.П. Курдюмов в работе «Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции», обрисовывая конструктивистские установки синергетики, особо выделяют, что импульсом к изменению мира, является революция в сознании [9, С. 42]. Это коррелирует с пониманием образа будущего, предложенного И.Ю. Сундиевым и А.Б. Фроловым, которые, анализируя квантовый переход от зоопопуляции к новой психосоциальной формации, считают, что инволюционное возрождение с доминированием высших форм мотивации наряду с развитием морально-нравственных качеств индивида обеспечит развитие цивилизации, ее движение к качественно иному состоянию [14]. Тогда, согласно логике этого движения, мы будем иметь «перевернутую» пирамиду Маслоу, где простые потребности не будут являться приоритетными.

Экстраполируя сказанное на систему образования, находящуюся ныне в состоянии неопределенности, отметим, что эта неопределённость может рассматриваться не как временная слепота, а как возможность созидания, поиска [3, С. 326]. Поиск и созидание требуют наличия идеи. Исходя из этого, основной идеологемой современной системы образования вполне может стать идеологема собственной ответственности и самоорганизации (в соответствии с принципами конструктивизма), а также внутренней этики и самореализации с ограничением материальных притязаний. Иными словами ценностные ориентации индивида выдвигаются на первый план. Высшие формы мотивации, свобода и самореализация становятся доминантами процесса.

Нынешнее состояние бифуркации или даже полифуркации (по А.И. Фурсову) предлагает разные сценарии будущего. Как подчёркивает отечественный экономист М.Г. Делягин, рыночные отношения «сбрасываются» как таковые, главным делом становится не производство и потребление благ, но производство «цифровых» следов, служащих сырьём для главного фактора современности – искусственных интеллектов и распределяемых в рамках социальных платформ. В этом случае ценностью и смыслом существования человека становится его жизнедеятельность, в которой нет места осмысленности и моральности [4]. Это и есть прямой путь к зоопопуляции.

Однако наметившаяся борьба в мире, восходящая своей идеологией к метафизике высших ценностей, может привести к появлению новой страты людей со стихийной самоорганизацией, которая будет в состоянии трансформировать традицию, придавая ей новые смыслы. На появление этой страты указывает известный учёный В.Г. Буданов [1]. Конечно, эта страта неопределённа. Ей могут быть присущи как позитивные начала, так и агрессия. Однако при благоприятном развитии с аттракцией на инволюции и частичном возврате к Традиции, данное сообщество новых людей вполне может стать стержнем создаваемого Будущего.

Очевидно, что при позитивном развитии сценария, технологии общества будущего – как платформы социального государства и как формы жизнеобеспечения (по Сундиеву и Фролову), в случае перехода от зоопопуляции к психосоциальной формации, будут стимулировать выбор в пользу высших ценностей [14]. Можно предположить, что в таком технологически развитом обществе образ человека, его сущность подвергнутся изменениям. Это произойдёт в силу того, что базовые потребности (согласно пирамиде Маслоу) станут чем-то самим собой разумеющимся. Их обеспечение не потребует затрат и усилий. Следовательно, пирамида потребностей вполне может стать конусом, где будут превалировать высшие мотивационные потребности.

Но тогда неизбежно должны появиться новые люди. Согласно терминологии Сундиева и Фролова и, касательно сферы образования, – это прогрессоры и сингуляры. Очевидно, сингуляры – это и есть представители стихийно самоорганизующейся страты, о которой мы упоминали выше. Это – ценностно-ориентированная молодёжь, стихийно противостоящая концепциям трансгуманизма, молодежь техно-уклада, свободная, конструктивная, рациональная, стремящаяся к познанию. Главным актантом педагогического процесса выступит педагог-прогрессор, несущий когнитивную информацию, обучающий и воспитывающий, сочетающий Знание и Традицию, где Знание преимущественно технологично, а Традиция восходит к Культуре. Прогрессор помогает осмыслить и анализировать новое, не уводя от истоков. Он ведёт диалог, организует образовательное и воспитательное пространство, формирует мотивационную среду. Таким образом, образовательное пространство станет тем краеугольным камнем, на основе которого и будет строиться психосоциальная цивилизация с преобладанием нравственной сингулярности.

Отметим, что образовательное пространство имеет свойство нелинейности: оно многовариативно и непредсказуемо при переходе системы из одного состояния в другое на пике бифуркации. В этом случае мы имеем дело с аттракторами – значащими смыслами [10]. Зачастую такими смыслоорганизующими аттракторами могут стать инволюционные прорывы в Прошлом, возврат к Традиции, наполненный новым содержанием. Обоснованно полагаем, что носителем подобного смыслоорганизующего начала образовательного пространства Будущего могут быть и истоки отечественной педагогики. Обратившись, в частности, к педагогической системе А.С. Макаренко, с её явно выраженной мотивационной доминантой, видим, что прогрессивное осмысление меняющегося бытия, было свойственно как никому другому, этому выдающемуся

педагогу и писателю. Несомненно, ввиду того, что созданная им система воспитания личности является в высшей степени мотивационной, его воззрения несут особую актуальность как для сегодняшнего дня, так и для будущего. Смысл деятельности педагога, Макаренко видел в отборе и воспитании человеческих потребностей, когда невозможным становится отделение потребностей индивида от потребностей общества [11, С. 286]. Ушедшая эпоха диктовала ценности свободного труда на благо общества, коллективные ценности созидания.

Как отмечает Н.Г. Санникова, устремлённость в будущее с его оптимистичным видением было ядром новой мотивационной природы коллектива коммуны А.С. Макаренко. Эта устремлённость диктовала и зависимость связи личных целей каждого с общественными идеалами [13].

В свете вышеизложенного, и при благоприятной реализации полифуркационного сценария, высшие мотивационные ценности, отчасти уже и стихийные (в силу возрастающей технологичности бытия), станут фундаментом пространства образования, а процесс воспитания и созидания займёт в нём достойное и полноценное место.

Общество не может продолжать атомизироваться и, несомненно, преломление идей А.С. Макаренко через призму нового времени, представляется особо своевременным. Это становится вполне очевидным, когда мы говорим корпоративном «мы-дискурсе» образовательного пространства любого вуза. Ведь позитивный «я-дискурс» с потребностью в самоактуализации, самореализации и социализации постигается через корпоративный «мы-дискурс», совместный труд, достижения и признание окружающих.

Возвращаясь к современному состоянию образовательного пространства высшей школы, отметим, что в круг проблем, требующих решения, входит как проблема мотивации, так и ряд других. На наш взгляд, мотивационная сфера тесным образом связана со структурной: имеется в виду внешняя и внутренняя структура вуза. На примере образовательной организации МВД РФ, мы указывали ранее на тот факт, что внешняя структура, восходящая к традиции, символике, ритуалу и уставным отношениям, относительно замкнута, в то время как внешняя структура, восходящая к дискурсивности образовательного пространства, наполняет его динамизмом [7]. Внутренняя структура нацелена на продуктивный диалог, реализуемый расширяющимися полями общения между преподавателями, курсантами, службами вуза. Здесь выстраивается логика развития с установкой на применение инновационных форм работы, на усиление воспитательного компонента, и, самое главное, здесь вырабатывается мотивация. Несомненно, обрисованная нами модель образовательного пространства вуза МВД несколько условна и, возможно, не так идеальна на практике, однако, именно она может высветить траектории дальнейшего развития. Кроме того, образовательное пространство любого вуза, а не только рассмотренного нами, имеет подобную структуру, где, очевидно, элементы внешнего не столь идеологичны и авторитарны.

Полагаем, что проблематика структуры образовательного пространства в настоящий момент восходит к противоречию между внешними проявлениями и внутренним содержанием, или иными словами, между внешней целесообразностью и внутренней логикой развития. Во внутренней структуре изначально закреплён элемент ризомности, уводящий не вглубь, авширь, а во внешней – элемент формализма, играющий роль балласта и тормозящий движение вперёд. И внешне, и внутренние конституенты наполняются, вследствие этого, симулякрами, рост мотивации замедляется, ослабевает или сводится на нет. Чрезмерно широкое применение форм дистанционного обучения, излишняя цифровизация лишь усиливает негатив, сужая поля общения, выдавливая диалогизм, ценности социализации, самоактуализации, а по большому счёту, и высшие формы мотивации из образовательного процесса. Таким образом, рамки образовательного пространства сужаются: начинает доминировать вспомогательный компонент обучения. Высшие формы мотивации «ускользают», так же как «ускользают» и воспитательный аспект.

По сути, тотальная цифровизация становится элементом внешней целесообразности, в то время как Высшая Мотивация закреплена внутренней логикой развития: внешняя структура призвана лишь закрепить формы мотивации и придать им оболочку.

Проблема разумного соотношения конституэнтов внешней и внутренней структур вуза может быть решена при помощи эффективного управления как на уровне высшего, так и среднего звена, а также с помощью расширяющихся полей общения «преподаватель-студент-иные службы вуза». Ведь, как справедливо указывает В.Г. Буданов, создание сетевых самоорганизующихся сред, полей сотрудничества и реального взаимодействия, объединение усилий преподавателей и студентов, – будет способствовать решению множества проблем образовательного пространства. Синергетическая сущность образовательного пространства будет проявляться и в администрировании, направленном на развитие функций, генерирующих развитие, самоорганизацию и инициирование инноваций [2].

Очевидно, в создании такого свободного, творческого и, вместе с тем, технологичного, самоорганизующегося образовательного пространства с установкой на преобладание высших форм мотивации и будет усматриваться вектор движения к будущему.

Выводы. Исследование траектории движения образовательного пространства к будущему в свете современной парадигмы усматривается в расширении концептуального аппарата педагогики. Привлечение данных синергетики, конструктивизма, теории систем позволяет расширить видение перспектив этого движения.

Состояние полифуркации предлагает множественные сценарии, одним из которых (наряду с возвратом к метафизике высших ценностей) является появление особой, ценностно-ориентированной и стихийно самоорганизующейся страты. При этом преобладание нравственной сингулярности становится краеугольным камнем образовательного пространства грядущей психосоциальной формации.

Преодоление атомизации, а также наметившегося разрыва между внутренней логикой развития и внешней целесообразностью в структуре образовательного пространства вуза, усматривается в инволюционном возвращении к Традиции. Мотивационное управление по А.С. Макаренко будет способствовать созданию в пространстве образования корпоративного «мы-дискурса» с нацеленностью на самореализацию и социализацию.

Таким образом, основная идеология движения к будущему образовательного пространства видится в эффективном управлении и восходит к идее самоорганизации с доминированием высших форм мотивации и увеличении доли фундаментального знания.

Литература:

1. Буданов, В.Г. Образование эпохи большого транзита: риски, формы, технологии / В.Г. Буданов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия Философия, Социология. Право. – 2015. – № 2 (199). – Выпуск 31. – С. 37-51.
2. Буданов, В.Г. Стратегические альтернативы современному образованию / В.Г. Буданов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 1(33). – С. 129-134
3. Валлерстайн, И. Конец знакомого мира. Социология XXI века / И. Валлерстайн. – М.: Логос, 2003. – С. 326.
4. Деягин, М.Г. «Цифровой след» личности – новый смысл существования человечества и некоторые следствия этого / М.Г. Деягин // Свободная мысль. – 2021. – № 2 (1686). – С. 5-14

5. Ефремов, И.А. Иван Ефремов: Познавать диалектику жизни / И.А. Ефремов // Техника молодежи. – 1982. – № 3. – С. 44-47.
6. Журавлев, В.Е. Внешняя целесообразность и внутренняя логика развития образовательного пространства МВД / В.Е. Журавлев, Панченко Н.Н. // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч.2. – С. 131-134.
7. Журавлев, В.Е. Категория «Будущее» и современное образовательное пространство (на примере образовательной организации МВД) / В.Е. Журавлев, Панченко Н.Н. // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 68. – Ч.3. – С. 226-229.
8. Капица, С.П. Синергетика и прогнозы будущего: Образование. Демография. Проблемы прогноза / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий.– Москва: Ленанд, 2020.– С. 63.
9. Князева, Е.Л. Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е.Л. Князева, С.П. Курдюмов. – Москва: КомКнига, 2007. – С. 42.
10. Курейчик, В.М., Синергетический подход в педагогическом проектировании образовательной среды вуза / В.М. Курейчик, В.И. Писаренко // Открытое образование. – 2014. – № 3 (104). – С. 55-62.
11. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. / А.С. Макаренко // Сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 286.
12. Радио Комсомольская правда: сайт. – 2019. – URL: <https://radiokp.ru/podcast/civilizaciya-rossiya/594678?amp> (дата обращения 18.05.2022).
13. Санникова, Н.Г. Мотивация воспитанников к производственной деятельности в теории и практике А.С. Макаренко / Н.Г. Санникова // Народное образование. – 2013. – №6 (1429). – С. 67-74.
14. Сундиев, И.Ю. Образ будущего как фактор «переквантования реальности» / Ю.И. Сундиев, А.Б. Фролов. // 2019. – URL: <http://spkurdyumov.ru/future/obraz-budushhego-kak-faktor-perekvantovaniya-realnosti/> (дата обращения 18.04.2022).
15. Фурсов, А.И. Мировая система переходит в посткапиталистическое состояние / А.И. Фурсов // «Новые известия»: сайт. – 2020. – URL: <https://newizv.ru/article/general/05-05-2020/andrey-fursov-mirovaya-sistema-perehodit-v-postkapitalisticheskoe-sostoyanie> (дата обращения 26.04.2022).

Педагогика

УДК 377.44

старший преподаватель Петровский Александр Михайлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дзержинский политехнический институт (филиал)

Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлено описание тенденций развития профессионального химического образования, обусловленные изменениями в химической промышленности. Инновационные процессы в условиях химических производств, связанные с внедрением новых технологий и форм технологических процессов опосредуют потребность в высококвалифицированных специалистах-химиках. Система профессиональной подготовки будущих химиков в настоящее время трансформируется. В публикации раскрыты такие тенденции развития профессионального химического образования как гуманистическая ориентированность химического образования; интегрированность образовательных организаций с производственными и научно-исследовательскими; технологизация процесса профессиональной подготовки; цифровизация процесса профессиональной подготовки; экологизация содержания обучения; многоуровневость системы химического образования. Взаимосвязь перечисленных тенденций определяют требования к проектированию программ профессиональной химической подготовки, которые должны становиться более комплексными, экологически и инновационно ориентированными, технологичными, предусматривать использование цифровых технологий и преемственность в условиях многоуровневости.

Ключевые слова: профессиональное химическое образование, тенденции развития, многоуровневость, гуманизация, технологизация.

Annotation. The article presents a description of the trends in the development of professional chemistry education, due to changes in the chemical industry. Innovative processes in the conditions of chemical production, associated with the introduction of new technologies and forms of technological processes, mediate the need for highly qualified chemists. The system of professional training of future chemists is currently being transformed. The publication reveals such trends in the development of professional chemical education as a humanistic orientation of chemical education; integration of educational organizations with production and research; technologization of the professional training process; digitalization of the professional training process; ecologization of the content of education; multilevel system of chemical education. The relationship of these trends determines the requirements for the design of professional chemical training programs, which should become more complex, environmentally and innovation-oriented, technologically advanced, provide for the use of digital technologies and continuity in a multi-level environment.

Key words: professional chemical education, development trends, multilevel nature, humanization, technologization.

Введение. Современное развитие химической, нефтехимической, лесохимической, фармацевтической промышленности, объявленный курс на импортозамещение сопровождаются потребностью в технологических, организационно-управленческих инновациях, а также указывают на необходимость модернизации программ профессиональной подготовки будущих специалистов химического производства. Чтобы быть успешным на рынке труда, выпускник-химик должен обладать комплексной профессиональной подготовкой, обеспечивающей как его готовность к управлению типовыми химическими и технологическими процессами, так и к созданию новых решений, направленных на развитие химической промышленности [1, 2]. Чтобы обеспечить высокое качество профессиональной подготовки, химическое образования должно изменяться синхронно с изменениями химической промышленности, отражать происходящие инновации, использовать современные методические основы для обучения специалистов.

Целью статьи выступает описание тенденций профессионального химического образования как важнейшего фактора развития всего химического производства.

Задачи публикации состоят в следующем:

– подобрать и проанализировать источники, дающие представление о тенденциях развития химического образования на современном этапе;

- сформулировать ведущие тенденции развития профессионального химического образования и раскрыть их;
- составить перечень факторов, которые необходимо учитывать при проектировании инновационных программ профессиональной подготовки химиков, сделать выводы.

Изложение основного материала статьи. Модернизация систем профессиональной подготовки будущих специалистов химического производства обусловлено как ведущими трендами развития химической промышленности, так и тенденциями развития самой системы профессионального образования. Можно утверждать, что инновационные преобразования в системе профессиональной подготовки химиков будут формироваться на стыке инноваций развития самой химической отрасли (которые найдут свое отражение в содержании профессиональной подготовки), новых технологий профессиональной подготовки (которые обеспечат высокое качество и фундаментальность химического образования) и современных форм обучения (которые позволят сделать процесс обучения максимально эффективным). Поэтому для начала укажем, что основным направлениям развития химической промышленности в настоящее время являются:

- широкое распространение технологий устойчивого развития, интенсивное развитие технологий замыкания циклов использования природных ресурсов и переработки отходов;
- цифровая трансформация производственных процессов, что проявляется в насыщении производств разнообразными цифровыми средствами, технологиями, решения, позволяющими автоматизировать большинство технологических процессов, усилить контроль за их протеканием и эффективностью;
- децентрализация научно-исследовательской и экспериментальной деятельности в условиях предприятий клиентов, привлечение предприятий-партнеров и клиентов в проведение исследовательских и проектных работ;
- ориентация на гибкое экономическое и технологическое сотрудничество в формате сетевых экономических структур и цифровых бизнес и производственных моделей [11].

Анализ научно-педагогических и методических публикаций, раскрывающих специфические характеристики профессионального химического образования на современном этапе, позволили сформулировать общие тенденции его развития. В качестве основных тенденций развития химического образования как особого типа образования были выделены: гуманистическая ориентированность химического образования; интегрированность образовательных организаций с производственными и научно-исследовательскими; технологизация процесса профессиональной подготовки; цифровизация процесса профессиональной подготовки; экологизация содержания обучения; многоуровневость системы химического образования. Раскроем перечисленные тенденции более подробно.

1. Гуманистическая ориентированность как тенденция развития профессионального химического образования означает, что система профессиональной подготовки будущих химиков обеспечивает расширение возможностей человека с учетом его личных потребностей и возможностей, что получает выражение через социальный и индивидуальный заказ на высококачественную, свободную, профессионально развитую личность [6]. Развитие химического образования на основе принципа гуманизма предполагает его концентрацию только на фундаментальной химической подготовке, а обеспечивает расширение содержания обучения в направлении развития важных личностных качеств, позволяющих выпускникам развиваться в профессии, уверенно осуществлять непрофессиональное взаимодействие, демонстрировать развитый культурный уровень.

2. Интегрированность образовательных, производственных и научно-исследовательских организаций становится все более значимой тенденцией развития профессионального химического образования. Посредством интеграции организации получают целенаправленное долгосрочное взаимовыгодное партнерство, позволяющее совместно добиваться поставленных целей и эффективно использовать имеющиеся ресурсы. Взаимодействие организаций, осуществляющих подготовку химиков, с другими организациями научного, производственного, социального профиля реализуется, чаще всего, в форме социального партнерства. В рамках социального партнёрства становится возможным модернизация существующих и создание новых образовательных программ, привлечение представителей работодателей к образовательному процессу, предоставление мест проведения различных практик, кроме того, социальные партнеры могут совместно осуществлять научные разработки и прикладные проекты [3].

3. Тенденция технологизации процесса профессиональной подготовки будущих химиков получает свое воплощение в усилении значимости технологической составляющей в структуре программ профессиональной подготовки. Современные образовательные программы в области химии ориентированы на увеличение доли практической подготовки, создание полноценных условий для проведения практических и лабораторных работ как в стенах образовательной организации, так и за её пределами в условиях предприятий-партнеров.

Кроме того, технологизация профессиональной подготовки химиков обуславливает усиление междисциплинарного характера профессиональной подготовки. Междисциплинарный характер химической подготовки определяется, в первую очередь, спецификой самого химического знания, поскольку достижения химии являются социально значимыми. Это определяет высокую значимость внутринаучных и межнаучных компонентов содержания химического образования. Усиление междисциплинарности химического образования проявляется, в частности в том, что если бакалаврские программы охватывают преимущественно традиционные химические курсы по неорганической, органической и программы магистратуры реализуются в различных междисциплинарных вариантах, например, на стыке химии и управления, химии и экономики и пр. [5].

4. Цифровизация процесса профессиональной подготовки представляет собой относительно новую тенденцию развития профессионального образования. Цифровизация как глобальная и комплексная перестройка профессиональной подготовки под воздействием цифровых технологий означает собой не столько внедрение информационных и цифровых технологий как средств обучения, но и характеризуется глубинными комплексными трансформациями компонентов образовательных систем – целей, содержания, организации, контроля результатов, ролевую структуру участников образовательного процесса. В ходе цифровизации профессионального химического образования происходит обогащение цифровыми инструментами и технологиями традиционных форматов обучения химии, развитие дистанционного образования, виртуализация образовательной среды. Для профессиональной химической подготовки цифровизация дает неоспоримые преимущества в направлении повышения практической ориентации образовательного процесса. Так, лабораторные и практические работы сегодня все чаще проводятся в виртуальных лабораториях, внедряются элементы дополненной реальности. Можно говорить о том, что в рамках цифровизации химического образования последнее развивается как в содержательном, так и в организационном аспектах.

5. Экологизация профессионального химического образования проявляется в постоянном усилении направленности профессиональной подготовки на формирование готовности к активному решению проблем защиты окружающей среды, что обусловлено ухудшением экологической ситуации в мире и в нашей стране. Химическая промышленность, оказывая значительное воздействие на окружающую среду, нуждается в специалистах, ориентированных на оптимизацию и

гармонизацию технологий химического производства с природой, внедрению ресурсосберегающих инноваций, создание экологически чистых и безотходных производств.

В ходе экологизации в химическом образовании все шире распространяются экологические идеи, понятия, принципы в содержании как химических, так и дополнительных дисциплин, что обеспечивает целенаправленную подготовку экологически грамотных специалистов разного профиля. Экологизация химического образования осуществляется по нескольким направлениям, среди которых обогащение содержания профессиональной подготовки за счет введения информации о защите окружающей среды вводится в базовые учебные курсы, а также учет экологических норм при проведении практических и лабораторных занятий.

6. Многоуровневость системы профессионального химического образования также выступает одной из ведущих тенденций его развития.

Многоуровневость предполагает наличие нескольких последовательных, логически взаимосвязанных, преемственных ступеней профессиональной подготовки, которые обеспечивают широкие возможности для получения химического образования и профессионального повышения квалификации [4]. Традиционно профессиональная химическая подготовка осуществляется на следующем уровнях: среднее профессиональное образование, высшее образование – бакалавриат, высшее образование – магистратура и дополнительное профессиональное образование. Можно утверждать, что многоуровневость характеризуется наличие разнообразных по уровню, профилю, длительности, срокам освоения образовательных программ, предоставляющих широкие возможности для овладения химической специальностью. В современных условиях представленные уровни дополняются за счет появления возможностей освоить профессиональное химическое образование в условиях крупных производственных предприятий, которые создают собственные учебные центры, корпоративные университеты, заключают договоры социального партнёрства с образовательными организациями и предлагают собственные образовательные программы [8, 10].

Представленные тенденции развития профессионального химического образования оказывают непосредственное влияние на характеристики систем подготовки будущих химиков, обуславливая существенные изменения в последних. Проектирование инновационных моделей профессиональной химической подготовки должно осуществляться с учетом:

1. Трансформации требований к содержанию химической подготовки, обусловленной обновлением как профессиональных стандартов специалистов-химиков в разных отраслях, так и образовательных стандартов специалистов химического производства;

2. Расширения функциональных обязанностей химиков на современном производстве, а именно добавлением управленческой, проектной исследовательской функций, а также необходимости применения цифровых технологий в профессиональной деятельности;

3. Развития новых форм интеграции организаций химического образования с научно-исследовательскими, производственными, общественными организациями (например, в форме научных лабораторий, центров компетенций и пр.);

4. Активного изменения форм реализации профессионального химического образования, что проявляется в распространении дистанционного, электронного, смешанного обучения.

Выводы. Можно утверждать, что профессиональное химическое образование в настоящее время изменяется, становится более комплексным, экологически и инновационно ориентированным, технологичным, цифровым, многоуровневым. В связи с этим успешно применяемые в последние десятилетия модели и программы профессиональной подготовки химиков, несмотря на свою фундаментальность, требуют определённой модернизации, поскольку них не в полной мере учтены трансформации, произошедшие в самой химической отрасли.

Литература:

1. Балыхин, М.Г. Подготовка бакалавров-магистров в системе непрерывного профессионального образования как социально-историческая и педагогическая проблема / М.Г. Балыхин // Уч. зап. ЗабГУ. Сер.: Филология, история, востоковедение. – 2012. – № 2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-bakalavrov-magistrov-v-sisteme-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya-kak-sotsialno-istoricheskaya-i-pedagogicheskaya> (дата обращения: 21.05.2022).

2. Буйновский, А.С. Подготовка инженеров-химиков для предприятий атомной отрасли / А.С. Буйновский, Н.Ф. Стась, М.К. Медведева, П.Б. Молоков // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 1. – С. 96-99; URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=7899> (дата обращения: 21.05.2022).

3. Ганиев, Р.Л. Модернизация нефтегазопереработки и социальное партнерство бизнеса и вузов в зеркале мнений / Р.Л. Ганиев, А.Р. Тузиков // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – С. 177-185.

4. Гильманшина, С.И. Педагогические условия профильного обучения в условиях непрерывного химического образования / С.И. Гильманшина, Ф.Д. Халикова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 1. – С. 115-118.

5. Дзуличанская, Н.Н. Организационно-педагогические условия формирования химической компетентности у студентов технических специальностей / Н.Н. Дзуличанская, С.Л. Березина // Актуальные проблемы химического и экологического образования: материалы 58-й Всерос. научно-практич. конф. с междунар. участием. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – С. 327-331.

6. Захаров, В.М. Формирование профессиональной компетентности химиков-технологов на основании принципов современной методологии науки / В.М. Захаров, А. М. Кочнев // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – С. 243-256.

7. Маркова, С.М. Дидактические основы содержания практического обучения / Маркова С.М., Уракова Е.А. // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 246-249.

8. Митрохина, А.С. К вопросу о формировании производственной компетентности студентов направления подготовки «Химия» / А.С. Митрохина, Е.В. Богомолова // Человеческий капитал. – 2019. – № 4 (124). – С. 131-139.

9. Петровский, А.М. Курсовое проектирование как элемент подготовки будущих специалистов химического производства // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 12. – С. 93-96.

10. Петровский, А.М. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза в ходе практического обучения / А.М. Петровский, Ж.В. Смирнова, О.И. Ваганова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 213-216.

11. Хачатуров, А.Е. Инновационное развитие химической промышленности как локомотив неиндустриализации / А.Е. Хачатуров, Е.А. Хачатуров-Тавризян, Л.В. Старостенко // Компетентность. – 2019. – № 6.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Платонов Виталий Николаевич**
 Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
 кандидат педагогических наук, доцент **Мальченкова Виктория Валерьевна**
 Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье представлен теоретический и практический аспект совершенствования учебных планов высших учебных заведений. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики профессиональной направленности. Изучается степень условий труда, требований конкретной профессиональной деятельности к организму обучающего профессии студента и квалифицированного специалиста. Результаты педагогических исследований показали, что в практике для анализа трудовой деятельности используются профессиограммы, составление которых осуществляется с разным методическим подходом. Даются определения понятий «профессиональная направленность», «профессиограмма». Рассматриваются этапы интерпретации социального запроса в учебных планах высших учебных заведений с 2005 по 2022 г. Исследование проводилось по двум направлениям: первое - сравнительный анализ учебных планов с определением удельного веса циклов в каждом в % от общего количества часов теоретического обучения; второе направление – анализ соответствия содержания действующего учебного плана служебным функциям должностей, подлежащих замещению специалистами с высшим образованием. Дается сравнительный анализ учебных планов с определением удельного веса циклов: социально-экономический, общеобразовательный, медико-биологический, специальный теоретический, спортивно-педагогический. Рассмотрены некоторые проблемы подготовки будущих специалистов высших учебных заведений. Проанализировано распределение выпускников по ведомствам. Даны рекомендации по совершенствованию учебных планов высших учебных заведений. Авторская позиция заключается в том, что для решения задач, необходим выпуск специалистов, профессионально подготовленных для работы в образовательной системе. Название квалификации специалиста «Преподаватель физической культуры» следует рассматривать как общее и, исходя из этой предпосылки, дифференцировать подготовку специалистов. В число учебных дисциплин, являющихся базовыми для специальности, ввести новую дисциплину, которая во взаимодействии с остальными специальными предметами и со всеми видами практики отвечала бы тенденциям, сложившимся в современном обществе. В связи с этим представляется необходимым создание единого координационного центра для разработки главных и научно обоснованных направлений в образовании.

Ключевые слова: профессиональная направленность, профессиограмма, профессиональная деятельность, социально-экономический цикл, общеобразовательный цикл, медико-биологический цикл, специальный цикл теоретический цикл, спортивно-педагогический цикл.

Annotation. The article presents the theoretical and practical aspect of improving the curricula of higher educational institutions. Literary sources are analyzed, on the basis of which the main characteristics of professional orientation are revealed. The degree of working conditions, the requirements of a specific professional activity to the body of a student teaching the profession and a qualified specialist is studied. The results of pedagogical research have shown that in practice, occupational charts are used for the analysis of labor activity, the compilation of which is carried out with a different methodological approach. Definitions of the concepts "professional orientation", "professionogram" are given. The stages of interpretation of the social request in the curricula of higher educational institutions from 2005 to 2022 are considered. The study was conducted in two directions: the first – a comparative analysis of curricula with the determination of the specific weight of cycles in each in % of the total number of hours of theoretical training; the second direction – an analysis of the correspondence of the content of the current curriculum to the service functions of positions to be replaced by specialists with higher education. A comparative analysis of curricula is given with the determination of the specific weight of cycles: socio-economic, general education, biomedical, special theoretical, sports and pedagogical. Some problems of training future specialists in higher educational institutions are considered. The distribution of graduates by departments is analyzed. Recommendations on improving the curricula of higher educational institutions are given. The author's position is that in order to solve problems, it is necessary to graduate specialists professionally trained to work in the educational system. The name of the specialist's qualification "Teacher of physical culture" should be considered as general and, based on this premise, differentiate the training of specialists. Among the academic disciplines that are basic for the specialty, a new discipline should be introduced, which, in cooperation with other special subjects and with all types of practice, would meet the trends that have developed in modern society. In this regard, it seems necessary to create a single coordination center for the development of the main and scientifically sound directions in education.

Key words: professional orientation, professionogram, professional activity, socio-economic cycle, general education cycle, medical and biological cycle, special cycle, theoretical cycle, sports and pedagogical cycle.

Введение. В Государственных образовательных программах Российской Федерации говорится, что в процессе воспитания учащейся молодежи в учебных заведениях должны решаться задачи по обеспечению необходимого уровня профессиональной подготовки будущих специалистов, включающие подготовленность, работоспособность, развитие профессионально-значимых качеств и психомоторных способностей для использования их в дальнейшей повседневной жизни. Одним из путей повышения качества профессиональной подготовки учащейся молодежи является совершенствование учебных планов высших учебных заведений [3].

При этом, как отмечают авторы профессиональная направленность тесно связана с профессиограммой, т.е. изучением условий труда, требований конкретной профессиональной деятельности к организму обучающего профессии студента и квалифицированного специалиста [6].

Результаты педагогических исследований показали, что в практике для анализа трудовой деятельности используются профессиограммы, составление которых осуществляется с разным методическим подходом. Составление и разработка профессиограмм на различные профессии широко практикуется в гигиене, физиологии и психологии труда, профессиональном образовании [1; 7].

Более детальный анализ готовых разработанных профессиограмм специальностей различного профиля и результатов опросов специалистов – экспертов показывает значительное усложнение содержания трудовой деятельности и условий современного труда. Усложняющиеся изменения содержания и условий трудовой профессиональной деятельности преобразуют и в определенном смысле усложняют требования к профессионалу, к его функциональным возможностям. Состав требований часто становится более разнообразным.

Наряду с общими тенденциями изменения характера и условий современного труда во многих профессиях значительно

повысились специализированные требования. Их диапазон расширился от преимущественно физических к психофизическим. В любом случае, применительно к любой из профессий, сегодня следует говорить о комплексе требований, предъявляемых к будущим специалистам [5].

Изложения основного материала статьи. Цель настоящей статьи – рассмотрение некоторых проблем подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях.

Реализация задач, поставленных перед физкультурным движением «О дальнейшем подъеме массовости физической культуры и спорта», естественно, потребовала корректировки кадровой политики системы Министерства спорта России в целом. С одной стороны, это коснулось упорядочения типовой номенклатуры должностей и решения вопроса замещения вакансий, с другой – повлекло к рассмотрению стратегической цели – совершенствования подготовки физкультурных кадров, т.е. такой перестройке физкультурного образования, которая отвечала бы долговременной программе развития физкультурного движения в стране.

В Российской Федерации, например, значительно возросло количество штатных единиц в результате образования новых коллективов – физической культуры в районах Сибири, Дальнего Востока, в сельской местности и особенно в Нечерноземной зоне; стали усиленно комплектоваться специалистами по физической культуре организации, ведущие работу по месту жительства и в зонах массового отдыха [2].

Согласно данным целевой комплексной программы «Физкультурные кадры Российской Федерации на 2021-2025 гг.», ежегодный прирост штатных физкультурных работников составил 4,8 %. Общая численность штатных работников достигла 163 тыс. человек, из них со средним специальным образованием 48,7 тыс. человек, или 29,9 % от общего числа работающих. Дополнительная потребность в специалистах со средним физкультурным образованием на 2018-2022 гг. только для замещения должностей организационно-управленческих работников, инструкторов-методистов спортивных сооружений составила 7400 человек. Общая же потребность в специалистах средней квалификации на сегодня превышает 30 тыс. человек [4].

При этом следует иметь в виду, что институты физической культуры и спорта ежегодно выпускают всего 1400-1500 специалистов [9].

Все это отразилось на социальном запросе в специалистах – выпускниках высших учебных заведений по специализации физической культуры и спорта (табл. 1).

Таблица 1

**Распределение выпускников высших учебных заведений по ведомствам
(в % от общего количества выпускников)**

Организации, в которые направлены выпускники	Годы выпуска			
	2009	2013	2017	2021
Минпрос РФ	78,6	58,9	47,0	36,7
Спорткомитет РФ	9,1	17,2	26,6	31,0
ДСО «Урожай»	6,3	8,6	13,7	24,4

В таблице приведены данные анализа межведомственного распределения выпускников (в % от общего выпуска за период с 2009 по 2021 г.). И здесь четко прослеживается тенденция ко все большему использованию выпускников на работе в различных звеньях системы Спорткомитета и подведомственных организаций, в коллективах промышленных и сельскохозяйственных предприятий, т.е. там, где владение организационными знаниями и навыками столь же важно, как и общепедагогическая подготовка специалиста преподавателя физической культуры.

На следующем этапе работы была рассмотрена интерпретация социального запроса в учебных планах высших учебных заведений с 2005 по 2022 г (всего шесть учебных планов). Исследование проводилось по двум направлениям.

Первое – сравнительный анализ учебных планов с определением удельного веса циклов в каждом (табл. 2) в % от общего количества часов теоретического обучения.

Как видим, социальный запрос не отразился ни на объеме, ни на содержании учебных дисциплин, являющихся базовыми для специальности. Однако думается, что для решения задач прежних лет это не являлось отрицательным фактором, более того – помогло сформироваться методике преподавания отдельных дисциплин и установлению межпредметных связей.

Таблица 2

Сравнительный анализ учебных планов с определением удельного веса циклов (в %)

№ п/п	Циклы	Годы введения учебных планов					
		2005	2009	2012	2015	2019	2022
1	Социально-экономический		7,5	6,4	7,5		
2	Общеобразовательный	7,4	26,7	32,5	31,1	8,5	9,4
3	Медико-биологический	28,9	12,4	10,2	10,7	11,5	34,4
4	Специальный теоретический	10,8	34,2	10,6	11,0	10,9	12,2
5	Спортивно-педагогический		29,2	25,4	29,4	28,4	28,5

Но при этом все же нельзя признать целесообразным снижение объема цикла практического обучения и относительную стабильность цикла спортивного совершенствования. Последний не отражает повышения требований ЕВСК и соответственно возросших требований методики тренировки [8].

Второе направление – анализ соответствия содержания действующего учебного плана служебным функциям должностей, подлежащих замещению специалистами с высшим физкультурным образованием. Кроме анализа документов (учебные планы, программы, положение о физическом воспитании учащихся общеобразовательной школы, служебные

обязанности председателя и инструктора городского (районного) комитета и совета ДСО, инструктора коллектива физкультуры, инструктора производственной гимнастики, инструктора спортооружений, организационно-методические указания по физическому воспитанию в оздоровительном лагере и т.д.) было проанкетировано 1326 выпускников Алтайского государственного педагогического университета института физической культуры и спорта, Новосибирского государственного педагогического университета, Томского государственного педагогического университета, Кемеровского государственного педагогического университета.

Мнение анкетированных вкратце сводится к тому, что для полноценного исполнения служебных функций выпускникам высших учебных заведений не хватает следующего:

1. Навыков практической работы в коллективе.
2. Навыков применения методики физической культуры.

Наряду с этим анкетированные ставят на первое место знание педагогики и психологии и такое личностное качество, как инициативность, которое может сформироваться только в ходе ведения практики, и притом долгосрочной. Уровень спортивно-технической подготовки, по мнению анкетированных, не является решающим фактором для практической деятельности в сфере массовой физической культуры.

Суммируя результаты, можно констатировать следующее:

а) действующий учебный план для высших учебных заведений в достаточной степени соответствует служебным функциям учителя физической культуры общеобразовательной школы и учебного заведения системы профтехобразования (в сравнительном анализе были использованы учебные планы институтов и факультетов физической культуры и спорта);

б) для исполнения служебных функций организационно-управленческих работников системы Спорткомитета РФ и подведомственных ему организаций, инструкторов физкультуры коллективов предприятий, инструкторов производственной гимнастики и т.п., необходимо увеличить в учебном плане объем таких дисциплин, как «Теория и методика физической культуры», «Организация и управление физической культурой и спортом», «Педагогика», «Психология» и особенно цикла практического обучения, с максимальным его приближением к реальной деятельности будущего выпускника.

В связи с вышеизложенным вызывает сомнение целесообразность сохранения в учебном плане дисциплины «Спортивная специализация», программа которой - суть повторение программы общего курса с подавляющей долей часов, отводимых на совершенствование техники и тактики в избранном виде спорта. В этом смысле задачи, стоящие перед курсом специализации, могут быть успешно решены системой факультативных занятий.

Выводы. Таким образом, для решения задач, стоящих перед физкультурным движением, необходим выпуск специалистов, профессионально подготовленных для работы в системе Спорткомитета РФ. Название квалификации специалиста «Преподаватель физической культуры» следует рассматривать как общее и, исходя из этой предпосылки, дифференцировать подготовку специалистов.

В число учебных дисциплин, являющихся базовыми для специальности, ввести новую дисциплину, которая во взаимодействии с остальными специальными предметами и со всеми видами практики отвечала бы тенденциям, сложившимся в физкультурном движении.

Различного рода усовершенствования в учебном плане высших учебных заведений нужно согласовывать с учебными планами, так как те и другие готовят специалистов для одной сферы деятельности. В связи с этим представляется необходимым создание единого координационного центра для разработки главных и научно обоснованных направлений в физкультурном образовании.

Литература:

1. Евтеев, В.И. Некоторые аспекты управления учебным процессом на факультете Физической культуры / В.И. Евтеев // Педагогический университетский вестник Алтай. – 1999. – № 1. – С. 305-306.
2. Пашков, А.П. Анализ физического самовоспитания сельских школьников Алтайского края 10-14 лет / А.П. Пашков, Е.В. Грабиненко, Е.В. Колтыгина, В.Я. Гервальд // Перспективы науки. – 2021. – № 1 (136). – С. 68-71.
3. Попова, Н.В. Практический опыт использования инновационных педагогических технологий в образовательном процессе Барнаульского юридического института / Н.В. Попова, В.В. Желонкин, А.Г. Завгородний // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 3 (166). – С. 457-459.
4. Попова, Н.В. Программированные учебные материалы как дидактические средства активной познавательной деятельности обучающихся / Н.В. Попова, В.В. Желонкин, А.Г. Завгородний // Евразийский юридический журнал. – 2021. – № 4 (155). – С. 423-425.
5. Платонов, В.Н. Воспитание межэтнической толерантности / В.Н. Платонов, Н.А. Платонова // Физическая культура в школе. – 2010. – № 2. – С. 49-53.
6. Платонова, Н.А. Диагностика воспитанности межэтнической толерантности учащихся и студентов / Н.А. Платонова, В.Н. Платонов // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7-2 (19). – С. 195-198.
7. Суворов, В.В. Положение и преподавание дисциплин медицинского профиля в свете реформируемой системы подготовки будущих педагогов / В.В. Суворов Л.И. Цибирова, Е.Е. Мирошниченко, Е.В. Грабиненко // В сборнике: Психодидактика высшего и среднего образования. материалы Девятой Международной научно-практической конференции. – 2012. – С. 314-315.
8. Супрунов, С.И. Виды самостоятельной работы студентов ИФКИС / С.И. Супрунов, А.В. Раченко // В сборнике: 2-я Всероссийская заочная научно-практическая конференция с международным участием, посвященная 50-летию Института физической культуры и спорта "Физическая культура и спорт: пути совершенствования". Материалы конференции. Алтайский государственный педагогический университет. – 2016. – С. 101-104.
9. Супрунов, С.И. Индивидуальный подход в обучении посредством педагогики неформального общения / С.И. Супрунов // Биологический вестник Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого. – 2015. – Т. 5. – № 1а (14). – С. 141-143.

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор Попова Валентина Ивановна

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

доктор педагогических наук, доцент Косянова Ольга Михайловна

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

КОММУНИКАТИВНО-СМЫСЛОВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА

Аннотация. В статье представлены предпосылки, направления, цели и задачи, содержание коммуникативно-смыслового воспитания студента педвуза. Обоснована необходимость познания будущей профессии в условиях интенсивных процессов информатизации, создающих определенные коммуникативные барьеры на возрастном, психолого-педагогическом, социальном уровнях.

Поскольку сфера педагогической деятельности, в которой предстоит реализовать себя выпускнику вуза, связана с межличностной коммуникацией, одним из важных инструментов самореализации и овладения образовательными технологиями является язык (слово).

Воспитательная составляющая подготовки студента педвуза – это своеобразный источник получения знаний о мире и человеке, в том числе – сохранения исторической и культурной памяти народа.

Содержательно-целевая направленность решения заявленной проблемы состоит в выработке умений студентов работать с информацией; приобретении опыта взаимодействия (диалог, полилог) на уровне этико-культурных норм; активизации событийной составляющей коммуникации для понимания своей роли в жизни и профессии, понимании роли человеческого фактора в языке, личностных аспектов речевой культуры.

Обоснованы принципы коммуникативно-смысловых действий студентов: воспитание ценностного отношения к языку (слову) в условиях коммуникативно-смыслового пространства; апробация ситуационных и этико-эстетических действий студентов в целях активизации смыслов и значений на уровне словопроизводства.

Ключевые слова: воспитание, коммуникативно-смысловое воспитание, направленность воспитания, языковая личность, языковая ответственность.

Annotation. The article presents the prerequisites, directions, goals and objectives, the content of communicative and semantic education of a pedagogical university student. The necessity of knowledge of the future profession in the conditions of intensive informatization processes that create certain communicative barriers at the age, psychological, pedagogical, and social levels is substantiated.

Since the sphere of pedagogical activity in which a university graduate will realize himself is connected with interpersonal communication, one of the important tools for self-realization and mastering educational technologies is language (word).

The educational component of the preparation of a pedagogical university student is a kind of source of knowledge about the world and man, including the preservation of the historical and cultural memory of the people.

The content-target orientation of solving the stated problem consists in developing students' skills to work with information; acquiring experience of interaction (dialogue, polylogue) at the level of ethical and cultural norms; activating the event component of communication to understand their role in life and profession, understanding the role of the human factor in language, personal aspects of speech culture.

The principles of communicative and semantic actions of students are substantiated: education of value attitude to language (word) in the conditions of value-communicative space; approbation of situational and ethical-aesthetic actions of students in order to activate meanings and meanings at the level of word production.

Key words: education, communicative and semantic education, orientation of education, linguistic personality, linguistic responsibility.

Введение. Коммуникативно-смысловая направленность воспитания будущего педагога обнаруживается прежде всего в том, что «человек» и «язык» – основные мировоззренческие категории исследования природы, общества, развития наук, воспитания человека.

В чем же состоит коммуникативно-целое прогнозирование воспитания студента? Пропедевтический анализ воззрений студентов на самореализацию в жизни и профессии связано с осмыслением таких проблем: как помочь воспитанию языковой ответственности у детей и молодежи? как научиться взаимопониманию в условиях общения и коммуникации?

В возрастающем взаимодействии готовность к педагогической деятельности, по мнению студентов старших курсов, включает: приобретение навыков «вхождения» в среду на нормативно-языковом уровне; выработку умений воспринимать тексты (тексты культуры в том числе); овладение нормами культуры речи и речевого этикета – важного компонента во взаимодействии с представителями разных сообществ.

Студент, обучающийся в педагогическом вузе, может в достаточной степени усвоить не только профессиональные знания и приобрести профессиональные умения, но и «овладеть словесным искусством» [16].

Актуальность заявленной проблемы состоит в том, что возникшая в современных условиях ситуация «новой неграмотности» (И.А. Колесникова), коммуникативно-смысловой по сути, создала предпосылки для поиска путей и средств повышения роли слова как основной единицы языка в подготовке студента педвуза.

Изложение основного материала статьи. Как нам представляется, следует учесть разнообразные токи зрения на заявленную проблему и определить логику создания условий для коммуникативно-смыслового воспитания студента.

Нами учтены разнообразные позиции в отношении заявленной проблемы: основным объектом воспитания является ценностное отношение, которое вариативное, но значимое не только для человека, но и для всего человечества (Н.Е. Щуркова); важны ценностные приоритеты воспитания обучающихся (Н.Л. Селиванова) и экология культуры (Д.С. Лихачев); инструменты изучения состояния русского языка (Ю.Н. Караулов); языковая личность и особенности ее развития (В.И. Карасик, В.А. Козырев, В.Д. Черняк); истоки и перспективы речеведения и речевой коммуникации (М.Н. Кожина); воспитание языкового вкуса у носителя языка (В.Г. Костомаров); особое внимание к языковой норме и речевой практике (Л.П. Крысин); текстовая деятельность и осмысление медиатекста (А.Д. Дейкина, С.И. Сметанина) в условиях развития социальной активности обучающихся [1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 19].

Для обоснования выбранной логики коммуникативно-смыслового воспитания студента педвуза необходимо инициировать ценностно-смысловую коммуникацию студента:

- осмыслить и пережить информацию;
- пережить информацию как событие - это взаимное вслушивание участников диалога, полилога;
- соучаствовать в диалоге или полилоге – желание задать вопрос, выяснить суть мысли собеседника на уровне этических норм;
- в создавшихся условиях понять себя (самоосвоение), понять другого и понять мир (мироосвоение).

Кроме того, в условиях высокого уровня информатизации необходимо воспитывать языковую ответственность, поскольку в пространстве диалога и полилога *со-существуют, со-бытийствуют* преподаватель и студент, студент и однокурсники. При этом овладение методами диалога и полилога означает умение владеть словом и «провоцировать» диалоги с окружающими людьми и особенно диалоги с собой.

Важно учитывать возникающие у носителя языка коммуникативно-смысловые барьеры: возрастные (речь идет о коммуникантах младше (старше)); социальные (существенная разница у коммуникантов в уровне культуры или образовательном цензе); когнитивные (сложность предъявляемой информации); психолого-педагогические (партнеры не готовы к вступлению в коммуникацию) [7].

Для преодоления коммуникативно-смысловых барьеров нами разработана система разноуровневых заданий в рамках курса «Методическое обеспечение обучения русскому языку в современной школе», выполнение которых позволяет систематизировать знания студентами лингводидактических концепций и современных технологий коммуникативно-смыслового воспитания студента педвуза.

Принципами работы студентов с информацией являются:

- направленность на приобретение знаний о языке, выработка ценностного отношения к языку (слову);
- создание коммуникативно-смыслового пространства (формирование языковой личности);
- ситуационные действия студентов (приобретение опыта работы с информацией);
- этико-эстетические действия студентов (восприятие и осмысление информации);
- активизация системы смыслов и значений, словопроизводство (научно-методическое сопровождение действий студентов).

Научно-методическое сопровождение подготовки студента педвуза в условиях высокого уровня информатизации включает:

- создание условий для принятия субъектом (студентом) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора;
- консультирование и сопровождение в условиях глобализации и информатизации;
- в некоторых случаях нарочитая отстраненность оказываемой помощи.

Задания *информационно-развивающего этапа* коммуникативно-смыслового воспитания студента на тему: «Мое предпрофессиональное бытие».

Задание 1. Каковы, на Ваш взгляд, наиболее эффективные пути и средства предъявления учебной информации (лингвометодический обзор). Представить список использованной Вами литературы.

Задание 2. Осмыслите принципы работы с информацией учебника (к примеру, учебника по русскому языку). Уточните, что означает «сопровождение действий учащихся при работе с информацией учебника».

Задание 3. Проанализируйте внетекстовые компоненты учебника для усвоения нового материала (вопросы, задания, памятки, таблицы, пояснения); иллюстративные материалы (схемы, планы, инструкции, иллюстрации); аппарат ориентировки (оглавление, сигналы-символы, указатели).

Задание 4. Напишите сочинение-эссе на одну из предложенных тем: «Я и моя будущая профессия»; «Мое предпрофессиональное и профессиональное бытие». «Информационное поле деятельности современного учителя».

Задания *ценностно-смыслового этапа* воспитания студента (в проекции на обучающихся) на тему: «Воспитание коммуникативно-смыслового отношения учащихся к обучению».

Задание 1. Согласитесь или опровергните (2-3 тезиса): «Устанавливая взаимоотношения с детьми в парадигме «человек-человек», педагог проецирует реальную способность каждого ребенка выстраивать свои отношения с людьми в той же парадигме «человек-человек» (Н.Е.Щуркова).

Задание 2. Осмыслите цели и задачи «Метода рефлексивного взаимодействия» (В.П. Зинченко). Цель метода: раскрытие и понимание себя, умение слушать, задавать вопросы, проявлять интерес к мнению окружающих.

Задачи метода:

- развитие умений работать с информацией, выбирая из неё наиболее необходимую в сложившейся ситуации и, тем самым, превращая информацию в собственное знание;
- развитие умений свободно общаться, не боясь высказать собственную позицию, задавать вопросы и отвечать на них;
- понимать познавательную деятельность как рефлексивную (от принципа «кто меня научит?» - к принципу «я должен узнать, научиться этому сам»);
- развивать и использовать творческие способности, стремление к активности и самостоятельности (открывая новое в себе и новое в окружающем): не просто познавать, а исследовать, и не просто исследовать, а находить собственные решения проблем [2].

Задание 3. Разработайте советы-рекомендации по одной из выбранных Вами тем для тренинга.

1. Тренинги активного слушания (оценивающее слушание, рефлексивное слушание, эмпатическое слушание).

2. Тренинги рефлексивного взаимодействия («Я+Ты – приглашение к диалогу», «Я – учитель», «Урок-лаборатория»);

3. Тренинги эффективного общения («Я знаю, чего хочет от меня аудитория», «Барьеры на пути слушания», «Мы слышим то, что хотим услышать», «Выразительность мимики и жестов», «Педагогическая интуиция», «Коммуникабельны ли Вы?»).

Задания *рефлексивно-оценочного этапа* коммуникативно-смыслового воспитания студента на тему: «Воспитание коммуникативно-смыслового отношения учащихся к обучению».

Задание 1. Осмыслите, что такое деловые и ролевые игры, занятия-путешествия («В начале было Слово», «Я говорю, а значит – мыслю»), «Занимательное путешествие по истории лингвистической науки», «Труды В.И. Даля по лексикологии и лексикографии».)

Задание 2. Пользуясь памяткой по подготовке к устному высказыванию (Е.И. Никитина), определите тему и составьте устный рассказ (ролевая ситуация):

1. Подумайте, с какой целью вы будете говорить.

2. Определите тему, основную мысль, основной тон вашего высказывания.

3. Соберите или отберите необходимый материал.

4. Решите, какой тип речи будет преобладать в вашем высказывании (повествование, описание, рассуждение). Почему?

5. Определите возможный стиль вашего высказывания (разговорный, пуб-лицистический, научный, официально-деловой).

6. Составьте план.

7. Проговорите свое высказывание перед зеркалом, следя за тоном, логическими ударениями, темпом речи, громкостью голоса, жестами, мимикой.

8. Попросите кого-нибудь послушать вас, учтите их замечания.

Задание 3. Напишите статью (45-50 слов) на тему «Речь и этикет», осмысливая следующие виды заданий:

1) выбрать тип речи в соответствии с задачей, условиями и темой высказывания;

2) придумать название статьи;

3) составить план статьи;

4) создать отдельные фрагменты статьи (например, начало и концовку);

5) соотнести языковые особенности статьи со стилем и жанром речи.

Особую значимость приобретают ценностно-смысловые практики (виды самостоятельной работы студентов в проекции на учащихся), которые приобретают исследовательский, коммуникативный, этико-эстетический статус, направлены на выработку личностных ресурсов студентов (коммуникативно-развивающих способов действий).

Коммуникация и взаимодействие (на уровне сотрудничества) достигаются при использовании контекстно-ролевых, ситуационно-ролевых тренингов поэтапно: на *информационно-развивающем уровне*: извлечение необходимой информации по проблеме «Речевой портрет современника»; выявление основной и второстепенной информации; использование полученной информации на уровне осмысления; на *ценностно-смысловом уровне*: подготовка студентов к рассуждению, доказательству, аргументации по заявленной проблеме с уточнением понятий «языковая личность», «зоны коммуникативного риска языковой личности»; «коммуникативное поведение языковой личности», «языковая ответственность», «языковой вкус», «языковая ситуация»; на *рефлексивно-оценочном уровне*: планирование и организация коммуникативно-смысловой деятельности; контроль, оценка и самооценка; осмысление перспективных действий с позиций типов речевой культуры (обобщенный вариант):

Необходимы и такие показатели уровней коммуникативной культуры носителей языка:

– *элитарный* – владение нормами литературного языка, в том числе выполнение этических и коммуникативных норм, при этом важна общекультурная составляющая, которая обеспечивает богатство словаря носителя языка (активного и пассивного);

– *среднелитературный* – воплощает общую культуру носителя языка, хотя и в неполном варианте, в том числе наблюдается своеобразная удовлетворенность своим словесным (интеллектуальным в том числе) багажом, что проявляется в неумении прогнозировать коммуникативные перспективы;

– *литературно-разговорный* (как и фамильярно-разговорный) типы различаются лишь степенью сниженности речи (как устной, так и письменной), выявляется неумение строить монологический текст, по сути это «нерегламентированная коммуникация» [5, С. 36].

Далее следует акцентировать внимание на особенностях развития речевой культуры студентов, будущих педагогов: различать функциональные разновидности языка, умение пользоваться словом в соответствии с задачами коммуникации (стилистико-речевая системность), владеть видами речевой деятельности, навыками монолога, диалога, полилога в современной языковой ситуации.

Выход студентов на понятие «речеведение» следует соотнести с активизацией личностных (коммуникативно-смысловых) ресурсов школьника: мотивационные ресурсы – развитие ценностных ориентаций (роль слова, словотворчества в жизни человека, потребностей к овладению нормами литературного языка); инструментальные ресурсы – освоение универсальных способов деятельности (сбор, обработка, осмысление и использование информации (медиаресурсы в том числе); когнитивные ресурсы – знания основ коммуникации, обеспечивающих возможность ориентации в создававшихся речевых ситуациях, метапредметные умения и навыки по «раскодированию» текстового сообщения.

Выводы. Ценностно-смысловая деятельность студентов должна происходить по законам постижения мира, языка(слова) текста (научного, художественного, мифологического, философского), медиатекста в том числе.

Перспективные ориентиры коммуникативно-смыслового воспитания студента: воспитание личности как субъекта своей национальной и общемировой культуры; обеспечение коммуникативно-смыслового взаимодействия с учетом индивидуальных особенностей речевого и поведенческого характера; преодоление коммуникативно-смысловых барьеров для ценностно-ориентированного понимания смыслов жизни и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Дейкина, А.Д. Современные технологии и интенсификация процесса обучения русскому языку: Материалы международной научно-практической конференции (2–3 октября 2020 года) / Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко; сост. и ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова, А.Ю. Устинов. – Москва : МПГУ, 2020. – С.48-54.

2. Зинченко, В.П. Сознание и творческий акт [Текст] / В.П. Зинченко : Гос. ун-т Высш. шк. экономики. - Москва : Языки славянских культур, 2010.-588 с.

3. Карасик, В.И. Речевое поведение и типы языковых личностей / И.В. Карасик //Массовая культура на рубеже XX-XI веков: Человек и его дискурс. М., 2003.

4. Караулов, Ю.Н. О некоторых особенностях современного состояния русского языка и науки о нем / Ю.Н. Караулов //Русистика сегодня. 1995. - №1.

5. Козырев, В.А. Образовательная среда. Языковая ситуация. Речевая культура: Монография / В.А. Козырев, В.Д. Черняк– СПб : Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2007. – 171 с.

6. Кожина, М.Н. Истоки и перспективы речеведения/ М.Н. Кожина //Проблемы речевой коммуникации: Медвзоровский сб. науч. тр., посв. 80-летию проф. О.Б. Сиротининой. – Саратов, 2003. Вып. 3.

7. Колесникова, И.А.Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия. Непрерывное образование: XXI век / И.А. Колесникова. - Выпуск 2.– 2013. - С.1-14.

8. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи / В.Г. Костомаров. - СПб, 1999.

9. Крысин, Л.П. Языковая норма и речевая практика / Л.П. Крысин // Отечественные записки, 2005. - №2.

10. Лихачев, Д.С. Экология культуры / Д.С. Лихачев //Прошлое – будущему. –М., 1985.

11 Попова, В.И.Событийная среда воспитания студента и школьника: к проблеме реализации принципа текстоцентризма: Материалы международной научно-практической конференции (2–3 октября 2020 года) /Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко; сост. и ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова, А.Ю. Устинов. – Москва: МПГУ,2020. – С.349-355.

12. Попова, В.И. Текст как ценностно-смысловая доминанта воспитания обучающихся // Аксиологическая лингвострановедческая и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка : материалы междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. А. Д. Дейкина. - М.: МПГУ, 2019. С. 176-181.
13. Попова, В.И. Ценностно-смысловая коммуникация, или Как достичь взаимопонимания в воспитательной деятельности педагога / В.И. Попова // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА, 2019. Вып. 63, ч. 3. С. 114-116.
14. Петрунина, М.А. Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие / М.А. Петрунина. - Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. - 50 с.
15. Селиванова, Н.Л. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента / Н.Л. Селиванова, Н.А. Баранова, М.В. Шакурова, А.Е. Баранов. - М. : ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. -192 с.
16. Сметанина, С.И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века). СПб., 2002.
17. Троицкий, В.Ю. Словесность в школе: Кн. для преподават. русской филологии / В.Ю. Троицкий. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. - 432 с.
18. Чуланова, Н. А. Развитие познавательных универсальных учебных действий обучающихся общеобразовательной организации посредством урочной и внеурочной работы с текстовой информацией / Н.А. Чуланова // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. 2017. - № 2 (29). - С. 65-70.
19. Щуркова, Н.Е. Горизонт воспитания / Н.Е. Щуркова. - М. : Изд-во ИТРК, 2018. - 160 с.

Педагогика

УДК 372.851

кандидат физико-математических наук, доцент Попова Алена Михайловна

Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант Кузьмина Тамара Дмитриевна

Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Актуальность применения технологии смешанного обучения показала сложная эпидемиологическая обстановка, во время которой цифровые технологии стали связующим звеном между участниками образовательного процесса. В данной статье рассматриваются вопросы понятия смешанного обучения и возможности его реализации в процессе обучения математике в школе. Проанализированы основные модели смешанного обучения. Представлены примеры использования моделей смешанного обучения на уроках математики в 9 классе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: смешанное обучение, урок математики, перевёрнутый класс, ротация станций.

Annotation. The relevance of the application of blended learning technology was shown by the difficult epidemiological situation, during which digital technologies became a link between the participants in the educational process. This article discusses the issues of the concept of blended learning and the possibility of its implementation in the process of teaching mathematics at school. The main models of blended learning are analyzed. Examples of the use of blended learning models in mathematics lessons in the 9th grade of a general education school are presented.

Key words: blended learning, math lesson, flipped classroom, station rotation.

Введение. Во всех сферах современной жизни все очень быстро меняется, так же и в образовании. Поэтому обязательно требуется изменение форм, технологий, способов обучения. И обучающиеся стали все больше стремиться к получению знаний с минимальными временными затратами. Так как сейчас цифровые технологии стали больше применяться в обучении, традиционная форма обучения сочетаясь с элементами электронного обучения меняет традиционные формы и методы.

В наше время учителям необходимо применять новые образовательные технологии. Одним из новых технологий является смешанное обучение. Актуальность применения технологии смешанного обучения показала сложная эпидемиологическая обстановка, цифровые технологии стали связующим звеном между участниками образовательного процесса. Отличие данной технологии – это совокупность дистанционного и очного обучений, которые в наше время одинаково необходимы в учебном процессе. Андреева Н.В. определяет понятие смешанного обучения как «образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля обучающимся пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн» [1].

Изложение основного материала статьи. Вопросам реализации технологии смешанного обучения посвящены научные и практические работы российских учёных Т.П. Фисенко, Т.В. Долговой, М.В. Дербуш, Е.Б. Лученковой, И.А. Нагаевой. Разберем некоторые модели смешанного обучения, которые активно применяются в зарубежной и российской практике. В этих моделях есть свои особенности и отличия, которые вызывают интерес учителей и обучающихся.

Наиболее популярная модель – перевёрнутый класс. Эта модель состоит из двух частей: в первой части входит домашняя работа, при выполнении которой обучающиеся должны самостоятельно открыть новые знания, изучить новую тему, во второй части очная форма обучения в классе [2]. На домашнем задании обучающимся выдается инструкция, в которой подробно записаны шаги выполнения задания в электронных образовательных ресурсах. Обучающиеся могут выполнить в удобное им время, могут контролировать скорость выполнения и количество повторов. Во второй части, на уроке идёт закрепление изученных дома новых материалов, в рамках которого решают практико-ориентированные задачи, создают мини-проекты, проходят квесты и т.д.

Не менее распространённая модель – ротация станций (смена рабочих зон). Учитель делит обучающихся на группы, которые должны перемещаться по станциям, и в каждом из них предлагаются разные задания. Обычно организуют три станции: первая станция – работа с учителем, вторая станция – проектная работа, третья станция – онлайн обучение [3]. Группы в течение урока должны побывать во всех станциях. Чтобы реализовать эту модель требуется наличие компьютера или планшета обучающимся станции онлайн обучения.

Следующая модель – ротация лабораторий. В этой модели многое похоже на предыдущие две модели. Схожесть с моделью перевёрнутый класс в том, что изучить новую тему обучающиеся могут самостоятельно в классе с помощью электронных образовательных ресурсов. С моделью ротация станций совпадение будет со станцией онлайн обучения – в течение первого урока одна станция, следующий урок другая станция (лаборатория), где обучающиеся работают в онлайн среде, углубляя свои знания или закрепляя их с учетом своего темпа работы и уровню знаний [5].

Приведем примеры реализации смешанного обучения на уроках математики в 9 классе.

Пример 1. Технология: смешанное обучение, модель «перевернутый класс».

Тема: Правильный многоугольник

Тип урока: Урок открытия новых знаний

Предварительное домашнее задание:

Посмотрите видеоролик, запишите в тетрадь формулу вычисления угла правильного многоугольника, суммы углов правильного многоугольника, теорему об окружности, вписанной в правильный многоугольник и его доказательство.	https://resh.edu.ru/subject/lesson/2037/start/ [4]
Закрепите материал с помощью тренажёров.	
Проверьте знания с помощью.	https://www.yaklass.ru [6]

После такой домашней работы на уроке должны выполняться задания продуктивного характера.

Ход урока:

1. Организационный момент.
2. Актуализация знаний и проверка домашнего задания.

Выяснение готовности обучающихся к усвоению темы; активизация знаний обучающихся, необходимых для изучения нового материала.

Фронтальный опрос:

- Какие геометрические фигуры нами уже изучены?
- Каковы их элементы?
- Какая фигура называется многоугольником?
- Перечислите виды многоугольников.
- Что такое периметр многоугольника?
- Какой треугольник называется правильным? Почему?
- Является ли правильным четырехугольником прямоугольник, ромб, квадрат? Почему?

3. Первичное усвоение и закрепление материала.

4. Работа в группах (по 3-4 человека).

Задача. Найдите угол правильного двенадцатиугольника; n -угольника?

№ 1081 (б, д), № 1083 (в, г) с учебника геометрии 7-9 класс Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и др.

5. Исследовательская работа.

Задача. Из каких правильных многоугольников одного вида можно выложить паркет?

6. Рефлексия.

Пример 2. Технология: смешанное обучение, модель «ротация станций».

Тема: Площадь круга и кругового сектора.

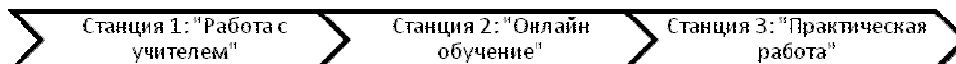
Тип урока: Урок открытия нового знания.

Ход урока.

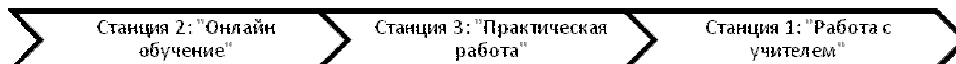
1. Организационный момент.

Учитель делит на группы и раздаёт маршрутные листы:

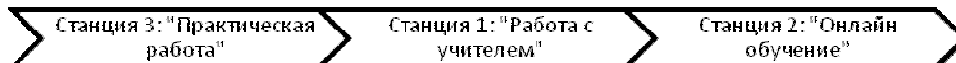
Группа №1:



Группа №2:



Группа №3:

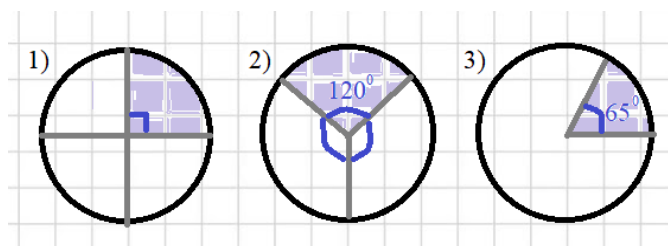


2. Освоение нового материала. Группа №1. Станция 1: объяснение нового материала учителем.

Группа №2. Станция 2: индивидуальная работа на с использованием электронного образовательного ресурса [resh.edu.ru](https://resh.edu.ru/subject/lesson/2514/start/) (<https://resh.edu.ru/subject/lesson/2514/start/>) [4], и заполнение опорного конспекта.

Группа №3. Станция 3: групповая исследовательская работа.

Задания. Найти площадь закрашенной части, зная, что площадь всего круга равна 24.



Вывести формулу площади сектора, если площадь круга $S = \pi r^2$.

3. Тренировка.

Группа №1. Станция 2: индивидуальная работа с использованием электронного образовательного ресурса resh.edu.ru (<https://resh.edu.ru/subject/lesson/2514/start/>) [4], и выполнение тренировочных задач.

Группа №2. Станция 3: групповая работа при решении практико-ориентированных задач.

Задача 1. Сарыал решил построить теплицу длиной 5 м, основание которого является прямоугольником. Для каркаса Сарыал заказал пластиковые дуги в виде полуокружности, длина каждой равна 5,1 м, и поликарбонат для укрытия. Сколько m^2 поликарбоната необходимо приобрести, если в магазине отпускают целыми квадратными метрами.

Задача 2. Вода поступает через две трубы с диаметрами 1400 мм и 4800 мм соответственно. Из-за протечки обеих труб решили заменить на одну трубу, пропускающей тот же объем воды, т.е. площадь поперечного сечения которой равна сумме площадей поперечных сечений двух данных. Какого диаметра трубу нужно приобрести на замену?

Группа №3. Закрепление с учителем.

4. Закрепление.

Группа №1. Станция 3: групповая работа при решении практико-ориентированных задач

Задача 1. Сарыал решил построить теплицу длиной 5 м, основание которого является прямоугольником. Для каркаса Сарыал заказал пластиковые дуги в виде полуокружности, длина каждой равна 5,1 м, и поликарбонат для укрытия. Сколько m^2 поликарбоната необходимо приобрести, если в магазине отпускают целыми квадратными метрами.

Задача 2. Вода поступает через две трубы с диаметрами 1400 мм и 4800 мм соответственно. Из-за протечки обеих труб решили заменить на одну трубу, пропускающей тот же объем воды, т.е. площадь поперечного сечения которой равна сумме площадей поперечных сечений двух данных. Какого диаметра трубу нужно приобрести на замену?

Группа №2. Станция 1: фронтальная работа с учителем – обсуждение и заполнение опорного конспекта.

Группа №3. Станция 2: индивидуальная работа с использованием электронного образовательного ресурса resh.edu.ru (<https://resh.edu.ru/subject/lesson/2514/start/>) [4], и выполнение тренировочных задач.

Рассмотренные выше модели нетрудно реализовать на уроках. Необходимо, чтобы в кабинетах были компьютеры, планшеты.

Для проверки эффективности реализации технологии смешанного обучения проведён педагогический эксперимент в МОБУ «СОШ №5 им. Н.О. Кривошапкина» г. Якутска. В качестве экспериментальной группы выбран 9 «б» класс, контрольная группа – 9 «а».

Для оценки различий между двумя классами было проведено сравнение годовых оценок за 8 класс контрольного и экспериментального классов по одностороннему критерию Вилкоксона-Манна-Уитни.

Эмпирическое значение критерия: $U_{\text{эм}}=352$, критическое значение: $U_{\text{кр}}(0,05)=338$, $U_{\text{кр}}(0,01)=292$. Так как $U_{\text{кр}} < U_{\text{эм}}$ ($338 < 352$) – принимаем нулевую гипотезу с вероятностью 95%; то есть различия в уровнях выборок можно считать не существенными.

На формирующем этапе экспериментальной работы в экспериментальном классе обучение проводилось с использованием смешанного обучения, в контрольной – с применением традиционных методик обучения. По результатам наблюдения за деятельностью обучающихся во время проведенных уроков установилось, что смешанное обучение обучающиеся воспринимают с наибольшим интересом, чем традиционное.

Для диагностики результатов обучения использована диагностика определения уровня обученности по методике П.И. Третьякова. Гипотеза об отсутствии различий в состоянии проверяемых знаний обучающихся двух классов проверена по критерию Манна-Уитни $U_{\text{кр}}(0,05) > U_{\text{эм}}(338 > 325,5)$ – отвергаем нулевую гипотезу, принимаем альтернативную о том, что различие результатов диагностики существенное вероятностью 95%. Принятие этой гипотезы означает, что анализ экспериментальных данных позволяет сделать вывод о том, что уровень обученности экспериментального класса, которые обучались с использованием смешанного обучения не хуже уровня обученности контрольного класса.

Выводы. Смешанное обучение позволяет изменить образовательный процесс и выводит в первый план совместную деятельность обучающегося и учителя. Применение технологии смешанного обучения повышает мотивацию обучающихся, содействует эффективному формированию универсальных учебных действий, экономии времени для объяснения новой темы, при этом уделяется больше времени на практические задания. Все эти факторы в комплексе влияют на улучшение качества обучения.

Литература:

1. Андреева, Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов; под ред. З.Ю. Смирновой. – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 282 с.
2. Блинов, В.И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Педагогика высшей школы. – 2021. – №5. – С. 44-64.
3. Любомирская, Н.В. Смешанное обучение как механизм формирования навыков проектной и исследовательской деятельности учащихся / Н.В. Любомирская, Е.Л. Рудик, Т.Е. Хоченкова // Исследователь, 2019. – №3. – С. 165-180.
4. РЭШ: государственная образовательная платформа «Российская электронная школа»: сайт. – Москва, 2016. – URL: <https://resh.edu.ru> (дата обращения: 06.06.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. Хорн, М. Смешанное обучение: использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования / М. Хорн, Х. Стейкер. – Калифорния: Jossey-Bass, 2015. – 343 с.
6. ЯКласс: цифровой образовательный ресурс для школ: сайт. – Москва, 2014. – URL: <https://www.yaklass.ru> (дата обращения: 06.06.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

УДК 372.851

кандидат физико-математических наук, доцент **Попова Алена Михайловна**

Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант **Неустроева Анна Егоровна**

Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В 5-6 КЛАССАХ АГРОПРОФИЛИРОВАННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Проектная технология – это одна из технологий, которая активно применяется при реализации ФГОС. Применение данной технологии позволяет учителю организовывать исследовательскую деятельность, самостоятельную работу обучающегося. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проектная деятельность дает возможность развивать творческие способности обучающихся, оказывает помощь в осознании роли математики в жизни. В статье авторы рассматривают пример проекта, реализованной в агропрофилированной школе. Подпроекты представлены по четырем этапам проектной деятельности. Применение проектной технологии в обучении математике способствовало сознательному применению своих знаний в различных ситуациях, а значит, и повышение качества знаний обучающихся.

Ключевые слова: проектная технология, обучение математике, проект, агропрофилированная школа.

Annotation. Project technology is one of the technologies that is actively used in the implementation of the GEF. The use of this technology allows the teacher to organize research activities, independent work of the student. Analysis of psychological and pedagogical literature has shown that project activity makes it possible to develop the creative abilities of students, helps in understanding the role of mathematics in life. In the article, the authors consider an example of a project implemented in an agro-specialized school. Subprojects are presented in four stages of project activity. The use of project technology in teaching mathematics has contributed to the conscious application of their knowledge in various situations, and hence to improving the quality of students' knowledge.

Key words: project technology, teaching mathematics, project, agro-specialized school.

Введение. С ведением нового ФГОС в образовательные программы школ возникает необходимость в новых педагогических технологиях, применение которых заменяет монолог учителя на живой взаимнообмен суждениями участников образовательного процесса, выявляет и развивает творческие способности каждого обучающегося, стимулирует его самостоятельную учебную деятельность. У педагогов-практиков особое место занимает проектная технология, которая позволит эффективно решать задачи системно-деятельностного подхода в обучении детей.

Основы проектной технологии рассматриваются в работах Дж. Дьюи, Полат Е.С., Воинова О.И, Коршунова, Колесникова И.А и др. [2, 5, 1, 4, 3]. Все исследователи сходятся во мнении, что проектная технология способствует более глубокому усвоению программного материала, формированию умений и навыков практического использования изучаемого предмета, планирования собственной учебной деятельности, развитию личности обучающегося.

Изложение основного материала статьи. В агропрофилированных школах применение проектной технологии в учебном процессе позволит учителю повысить активность образовательного процесса, разработать сценарии занятий со способами решения, направленными на применение теоретических знаний к проблемам сельского хозяйства.

Рассмотрим пример применения проектной технологии во внеурочной деятельности по математике в 5-6 классах, в рамках которого разработан проект «Математика и мой придворный участок».

Паспорт проекта.

Цель проекта: Доказать, что математика является неотъемлемой частью нашей жизни, показать связь математики с повседневной жизнью.

Задачи проекта: изучить предмет математики; выявить роль математики в нашей жизни; изучить значение математики в жизни человека, ее связь с разными профессиями.

Учебный предмет: внеурочная деятельность по математике.

Аннотация проекта: особенностью проекта является агрокомпонент.

Управление рисками: возможные риски проекта прописаны в таблице 1.

Таблица 1

Возможные риски проекта

Риски	Стратегия	Мероприятия по снижению риска
Карантин	Принятие	Провести занятия дистанционно
Нарушение запланированного графика работы	Снижение	Дополнительные занятия
Доступность ресурсов	Снижение	Заранее подготовить все источники, ресурсы
Низкий интерес участников проекта	Снижение	Заинтересовать к проекту, найти подход
Не знание учебного материала по теме	Снижение	Устранить пробелы по теме
Не реальные соотношения, измерения в условиях задачи	Снижение	Изучение дополнительного учебного материала, консультации

Проект состоит из пяти подпроектов: «Урожай моей школы»; «Составление агрозадач по математике»; «Подготовка домашнего хозяйства к зиме»; «Выбор породы крупного-рогатого скота для домашнего хозяйства»; «Золотое сечение в старинных домах якутского народа».

Каждый подпроект представлен по четырем этапам проектной деятельности, определенные И.А. Колесниковой [3, С. 122]. В таблицах 2 и 3 представлены фрагменты подпроектов.

Таблица 2

Подпроект «Подготовка домашнего хозяйства к зиме»

Цель:	Создать условие для учащихся овладевать умением осмыслить, оценить и конкретно представить уклад жизни народа саха	
Ход занятия		
Этапы	Содержание деятельности учителя	Содержание деятельности обучающихся
Предпроектный	Здравствуйтесь ребята! Как мы все знаем, скоро будет лето – а значит придет пора сенокоса. Кто был на сенокосе? Почему сенокос очень важен для жителей села? Правильно! Летом мы заготавливаем сено для того, чтобы наше домашнее хозяйство было хорошим, чтобы зимой наши лошади и коровы не голодали. Чтобы подготовиться к реализации проекта, давайте вместе решим такие задачи: • Поставили стог сена, длина – 7 м, ширина – 3 м и высота – 3 м. Сколько тонн весит этот стог сена, если масса 10 сена 6 ц? • У Ноговицыных в этом году должны отелиться 5 коров. Если 1 корова за день в среднем дает 8 л молока, то сколько молока они получают за 3 летние месяца? – Сегодня на занятии мы с вами рассчитаем расходы к подготовке к зиме.	Приветствуют учителя. Отвечают на вопросы учителя. Сенокос – это кошение травы для заготовки сена для корма скоту. Так как в селе у большинства жителей есть домашний скот, летом все изготавливают для них сено. Решают вместе математические задачи.
Этап реализации проекта	Для того чтобы приступить к исследованию необходимо узнать расходы: стоимость топлива для транспорта, стоимость техники для сенокоса, услуги перевозки стога, стоимость комбикорма для скота. На первом занятии идет ознакомление, далее обучающиеся делают исследование самостоятельно.	Рассчитывают расходы. 1) Корова за день в среднем ест 10 кг сена. А значит за месяц ест $10 \cdot 30 = 300$ кг сена. За зиму (8 мес.) ест $300 \cdot 8 = 2400$ кг сена. Дома рассчитывают расходы на подготовку к зиме домашнего хозяйства.
Рефлексивный	Учитель консультирует. Помогает детям при выявлении трудностей. Направляет на нужное русло. Отвечает на вопросы.	Консультируются у учителя при ходе исследования. После того, как выполнили работу, обучающиеся представляют и защищают свои исследования перед классом. Работы должны быть аккуратно оформлены, проиллюстрированы.
Послепроектный	После того, как ребята представили свои работы, идет обобщение всей деятельности, делаются выводы.	Подводят итоги, делятся с впечатлениями о проделанной работе. Отвечают на вопросы учителя.

Таблица 3

Подпроект «Выбор породы крупного-рогатого скота для домашнего хозяйства»

Цель:	Выявить оптимальную и выгодную породу крупного-рогатого скота с помощью вычислений	
Ход занятия		
Этапы	Содержание деятельности педагога	Содержание деятельности обучающихся
Предпроектный	– Здравствуйтесь ребята! – Начну занятие с такого вопроса. Как вы думаете, почему крупнорогатый скот важен для жителей села? Испокон веков, коровы были неотъемлемой частью жизни якута. Наши предки уважали и очень сберегали своих коров. Как вы считаете, почему? Вся еда и даже одежда шла именно от коров. Молоко коровы является не только питательным, но и полезным. А благодаря говядине наши предки могли не голодать. Также, сельскохозяйственные животные для наших предков были и средством передвижения. А сейчас, в современное время, корова для нас – это вкусное молоко и полезное мясо.	Приветствуют учителя. Отвечают на вопросы учителя.

	– Как вы считаете, чем мы будем сегодня заниматься?	
Этап реализации проекта	Класс делится на три группы. Учитель раздает каждой группе таблицу с данными о породах крупного рогатого скота. Цель обучающихся выявить наиболее экономически выгодную породу. Для этого необходима информация о стоимости продуктов: молоко – 65 руб. / литр говядина – 400 руб. / кг.	Делятся на группы. Делятся по задачам. Работают с таблицей и вычисляют. Оформляют исследование в листочках и делают иллюстрации. Например, якутская порода коровы дает в среднем 750 кг молока. Чтобы выявить стоимость молока вычисляем: $750 \cdot 0,065 = 48,75$ тыс. рублей за год. Чтобы рассчитать убойный вывод, находим данные с таблицы. Вычисляем, живая масса 350 кг. Убойный вывод находится по формуле $350 \cdot 53 : 100 = 185,5$. Находим стоимость мяса якутской коровы по формуле $185,5 \cdot 0,4 = 74,2$ тыс. рублей.
Рефлексивный	Учитель проверяет готовность каждого проекта, вовлекает в ритм занятия. Консультирует, отвечает на вопросы, помогает при затруднениях.	Консультируются у учителя. После окончания проекта выступают перед классом и защищают продукт. Делают выводы о том, какой же вид с/х животного является выгодным и почему.
Послепроектный	Подводит итоги работы групп и класса в целом.	Делают вывод исследовательской работы.

Выводы. Таким образом, применение проектной технологии в обучении математике в агропрофилированной школе позволяет обучающимся видеть практическую пользу от изучения математики. Обучающиеся поняли, что изучение теоретического материала необходимо и математическая абстракция возникает из практических задач, которые ставятся реальной действительностью. Результатом разработки проектов стало повышение интереса к предмету, сознательное применение своих знаний в различных ситуациях, при решении задач, а значит, и повышение качества знаний обучающихся.

Литература:

1. Воинова, О.И. Проектные технологии обучения общенаучным дисциплинам в системе высшего технического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Моск. пед.гос. университет, Москва. – 2008.
2. Дьюи, Дж. Демократия и образование: Пер. с англ./ Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2017. – 384 с.
3. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
4. Коршунова, О.В. Описание проектной технологии, применяемой при обучении студентов в инклюзивных группах / О.В. Коршунова. – Киров: 2017. – 36 с.
5. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2011. – 412 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Пригодина Анна Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный технологический университет» (г. Краснодар);

доктор педагогических наук, профессор Архипова Алевтина Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Пичкуренко Елена Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

СИНТЕЗ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье раскрываются смыслы герменевтического и компетентностного подходов в преподавании математики. Рассмотренные подходы направляют на организацию процесса понимания научных текстов студентами. Благодаря этим подходам происходит перманентное обогащение ментального опыта студентов в течение образовательной деятельности. Авторами пошагово рассмотрены понятия: малого, среднего и большого герменевтических кругов. Применение указанных подходов иллюстрируется рядом цифровых технологий на предметной области математики. Приведённые информационные технологии показывают, что используемые в них герменевтические приёмы существенно усиливают возможности формирования компетенций различного типа. Показано, что процессы декомпозиции структуры математических понятий как «разложение» их на составляющие элементы (атомарные единицы) и последующий процесс их вариативных композиций создаёт условия для оптимизации рефлексивной деятельности студентов. Рефлексивная деятельность студентов выступает в качестве основного фактора формирования системного стиля мышления, обогащения ментального опыта и совершенствования профессиональной деятельности.

Ключевые слова: понимание, герменевтический приём, компетенции, информационные технологии, мыслительная деятельность, цифровые образовательные ресурсы.

Annotation. The article reveals the meanings of hermeneutical and competence-based approaches in teaching mathematics. The considered approaches are directed to the organization of the process of understanding scientific texts by students. Thanks to these approaches, the students' mental experience is permanently enriched during their educational activities. The authors step by step considered the concepts of: small, medium and large hermeneutic circles. The application of these approaches is illustrated by a number of digital technologies in the subject area of mathematics. The information technologies presented show that the hermeneutical techniques used in them significantly enhance the possibilities of forming various types of competencies. It is shown that the processes of decomposition of the structure of mathematical concepts as their «decomposition» into their constituent elements (atomic units) and the subsequent process of their variable compositions create conditions for optimizing the reflexive activity of students. The reflexive activity of students acts as the main factor in the formation of a systematic style of thinking, enriching mental experience and improving professional activity.

Key words: understanding, hermeneutical technique, competencies, information technology, mental activity, digital educational resources.

Введение. Несмотря на популярность компетентного подхода многие его ключевые понятия отличаются неоднозначностью их лексического значения, следовательно, вариативностью трактовок. Так, большинство авторов, исследующих феномен компетентности, истолковывают компетентность как некоторый объём конкретных знаний, умений и навыков, которым обладает субъект системы образования. По этому поводу можно сделать несколько замечаний. Во-первых, знания, как первооснова компетентности, опираются на нормативную базу и развиваются в результате обучения, в то время как компетентность основывается на личностных характеристиках, развиваясь на протяжении всего онтогенеза человека. Во-вторых, знания со временем могут забываться, а компетентности при непрерывном развитии личного умственного опыта наоборот обогащаются. Фактором, способствующим этому развитию, выступает процесс рефлексивной умственной деятельности. Таким образом под компетентностью мы будем понимать психическое образование в рамках ментальности личности обучаемого, которое характеризуется временной латентной непрерывностью, в отличие от знаний, отличающихся дискретностью. Поэтому компетентности свойственны черты синергетических систем, в отличие от знаний, умений и навыков, для которых системность должна специально организовываться в процессе обучения.

Изложение основного материала статьи. В связи с этой позицией процесс формирования компетентностей мы ориентируем на их трансформацию в структуры личного опыта. Для этого необходима организация рефлексивной мыслительной деятельности обучаемых в русле герменевтического подхода [6]. В связи с этим сначала обратимся к основным положениям педагогической герменевтики, сделав акцент на те из них, которые актуальны для дидактического процесса, а затем иллюстрируем их реализацию практическими примерами.

«Осмысление», «понимание» и «интерпретацию» можно считать основными категориями педагогической герменевтики. Опыт современного общего и профессионального образования выявил ключевые понятия – это «накопление», «передача» и «формирование». Эти понятия олицетворяют философские установки к толкованию понятия «понимание». Являясь основной категорией герменевтики, понимание имеет тестовую природу, а значит связано с дидактическими технологиями обработки научных текстов. При этом увеличение темпов роста «переработки» и объёмов учебного материала несут совершенно противоположные последствия. Вроде бы это является благом, как количественный показатель рационализации учебной деятельности, но при этом из-за замены рефлексивного «проживания» изучаемых научных понятий и творческого смыслообразования ускоренным потреблением информации у студентов замедляется процесс развития гуманитарного мышления.

К сожалению, обучающие процедуры и методы с использованием новых информационных технологий и гуманитарного знания недостаточно изучены и применяются. Сложившаяся ситуация, при которой профессиональная деятельность базируется на готовых мыслительных схемах и шаблонах, требует также изучения природы понимания информации, мировоззренческого и развивающего потенциала нового информационного пространства.

В связи с этим в педагогике увеличивается потребность в обращении к герменевтике, как к искусству и науке, которая интерпретирует и объясняет научные знания, приводит к глубокому и полному пониманию. В следствии чего возникает необходимость использования различных методов активизации мышления, моделирования, прогнозирования, диагностики, проектирования.

При осмыслении данного герменевтического направления возникла необходимость обращения к идеям Л.С. Выготского и А.Р. Лурии [2, 5], которые рассматривали взаимосвязь сознания и языка; С.Л. Рубинштейна, обосновывающего целостность деятельности и сознания; а также представителей философской герменевтики Х.-Г. Гадамера, В. Дильтея, Ф. Шлейермахера, Г.Г. Шпета, М. Хайдеггера, М.М. Бахтина [1, 3, 4], идеи которых приобрели особое значение для исследования герменевтических проблем педагогики.

Существует несколько трактовок процесса понимания научных текстов. Например, в результате процесса понимания мысль движется по герменевтическому кругу, при этом учитывается взаимосвязь части и целого, рациональное объяснение и интуитивное понимание, значение и смысл. В то же время процесс понимания можно отнести к аналитико-синтетическому процессу, который включает в себя семантически необходимые предложения текста и объединение их в единое целое. В результате процесса понимания совершается мыслительная переработка текстовой информации, формируется модель текста.

При этом понимание текста, выступая в виде активной познавательной деятельности, выявляет смысловые связи между новой информацией и знаниями учащегося, которые сформировались у него ранее. Понимание сути основного смысла текста, его содержания направлено на то, чтобы обогатить ментальный опыт. С этой целью мы разработали специальные приёмы и цифровые технологии, благодаря которым происходит понимание внутренней структуры понятия, устанавливается связь между понятиями темы и их структурными единицами. За основу был выбран метод, обоснованный ещё философами средних веков и используемый во многих герменевтических дисциплинах – это метод герменевтического круга, заключающийся в движении по кругу. В соответствии с ним сначала процесс понимания идет от общего к целому, а затем обратно. При этом, частное и общее познаются друг через друга. На первом этапе обучения происходит дедуктивное введение понятия. На втором – аналитическая мысленная обработка понятия. На третьем – объединение частей понятия в единое целое, обобщаются их части и систематизируются. Были использованы и новые герменевтические понятия: малый, средний и большой герменевтические круги. На малом круге мыслительная процедура затрагивает одно понятие, на среднем – несколько понятий, на большом – понятия всей изученной темы [7]. Ниже приведены описания некоторых из них.

Герменевтический приём «Распределение» способствует вдумчивому изучению определений и правил, уже ранее рассматриваемыми студентами. Определения изучаемой темы развиты на словосочетания, которые изменены или переставлены местами, что соответственно изменяет смысл определения. Задача студента рассортировать по категориям: верные к верным, ошибочные к ошибочным, неполные к неполным и т.д. Благодаря такому приёму студент, несмотря на

схожесть текстов способе выявить, чем отличаются их смыслы, систематическое обращение к тестам способствует запоминанию верного определения и осознанному восприятию его смысла (рис. 1).

Упражнение 4. Распределение

Среди определений производной функции есть верные, ошибочные, неполные и противоречивые. Последние состоят из двух верных предложений, которые противоречат друг другу. Читая эти предложения, записывайте в белые окна их номера без запятых и пробелов в соответствующие группы. Когда в окне будет записано двузначное число, нажимайте "Проверить!". В красном поле появится "Верно" или "Неверно", а белое поле очищается.

1. Производной функции $y = f(x)$ в точке x_0 называется предел, к которому стремится отношение приращения аргумента к приращению функции, когда приращение аргумента стремится к нулю.

2. Производной функции $y = f(x)$ в точке x_0 называется предел, к которому стремится отношение приращения функции к приращению аргумента, когда приращение аргумента стремится к нулю.

3. Производной функции $y = f(x)$ в точке x_0 называется предел, к которому стремится отношение приращения функции к приращению аргумента.

4. Производной функции $y = f(x)$ в точке x_0 называется предел, к которому стремится отношение приращения функции к приращению аргумента, когда приращение аргумента стремится к бесконечности.

5. Производной функции $y = f(x)$ в точке x_0 называется предел, к которому стремится отношение приращения функции к приращению функции, когда приращение аргумента стремится к нулю.

6. Производной функции $y = f(x)$ в точке x_0 называется предел, к которому стремится отношение приращения аргумента к приращению аргумента, когда приращение аргумента стремится к нулю.

Верное определение

Ошибочное определение

Неполное определение

Противоречивое определение

Неверно

Рисунок 1. Герменевтический приём «Распределение»

Следующий герменевтический приём «Реконструкция» восстанавливает определение за счёт анализа его частей, вырванных из определения (рис. 2). При этом реконструкция полного определения происходит при полном понимании значений символов и терминов, из которых состоит определение. Тем самым выполняются требования метода малого герменевтического круга в рамках одного понятия темы.

Упражнение 3. Реконструкция

На странице изображены отдельные части из определения дифференциала.

Внизу недостающие элементы из этого определения.

Перемещая их, реконструируйте всё определение.

Диф фун это про

про $f'(x_0)$ щения арг

Δx ; = Δx

изведение приращении и — $f'(x_0)$ дифференциал

аргумента df производной

Рисунок 2. Герменевтический приём «Реконструкция»

В герменевтическом приёме «Слепая схема» студентам предстоит найти структурные единицы понятия; уловить их взаимосвязи; осознать сложность структуры понятия; изучить основные функции всех символов, относящихся к этому понятию, в следствии чего происходит полное понимание внутренней структуры изучаемого понятия (рис. 3). Здесь также движение мысли идет по малому герменевтическому кругу, передвигаясь от общего определения понятия к его составляющим частям, а затем обратно.

Упражнение 7. "Слепая схема"

На странице представлена схема определения производной.

Внизу есть символы и формулы, которые должны быть в прямоугольниках схемы.

Связи между ними указаны стрелками на схеме.

Перемещая эти элементы, заполните схему.

Можно воспользоваться текстом параграфа.

$f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)$
 $\frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{\Delta x}$
 $f(x_0)$ x_0
 $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{\Delta x}$
 $x_0 + \Delta x$
 $f(x_0 + \Delta x)$

Рисунок 3. Методический приём «Слепая схема»

Продуктивно также создание и применение цифровых технологий, демонстрирующих постепенный процесс конструирования внутренней структуры математических понятий. С этой целью мы ввели новый термин – «дидактическое приращение». Он отражает отдельные структурно неделимые элементы понятий (своеобразные атомарные единицы), из которых конструируется целостный образ единого понятия. Разнообразным сочетанием подобных «атомов» можно создавать целые комплексы цифровых технологий, раскрывающих процессы декомпозиций исходного сложного понятия и последующих композиций его вариативных структур. Понятие дидактического приращения легло в основу цифровой технологии «Словарное домино», которое эффективно используется в обучении правильному написанию слов русского языка в курсе практической грамотности для пользователей сети Интернет.

В герменевтическом приёме «Учебный лабиринт» акцент сделан на игровую деятельность, которую используют в своих исследованиях авторы лингвистической герменевтики. Суть данного приёма в том, чтобы с помощью мыслительных и игровых действий найти готовое знание. Так в «Учебном лабиринте» студент, проходя через структуры лабиринта, анализирует научное понятие, выделяет составляющие его элементы, обнаруживает их в лабиринте и размещает в правильной последовательности, т.е. совершает мыслительные действия совместно с игровыми.

Учебный лабиринт

Проведите студента к выходу из лабиринта через те комнаты, где размещены символы и формулы из определения дифференциала функции. Для этого нажимайте на кнопки "Вверх", "Вниз", "Вправо", "Влево". Затем в окно ответов запишите номера этих комнат без пробелов в порядке следования от входа к выходу.

1	2	3	ВХОД
$g(x)$	$f(x_0)$	Δx	
4	5	6	7
$f(x_0 + \Delta x)$			
$-f(x_0)$	\lim	df	$= 0$
8	9	10	11
$\Delta x \rightarrow 0$	$\Delta x \rightarrow \infty$	*	$f'(x_0)$
12	13	14	ВЫХОД
$f(x_0 + \Delta x)$	$\frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{\Delta x}$	$y = f(x_0)$	x_0

[ДАЛЕЕ](#)

Рисунок 4. Герменевтический приём «Учебный лабиринт»

Следующий приём – это герменевтический приём «Экспресс-диктант» (рис. 5). В данном приёме студенту необходимо быстро читать текст, изображенный на экране, не вчитываясь в каждое слово, так как время прочтения ограничено, но при этом уловив основной смысл текста. Затем выбрать нужный вариант ответа из предложенных. Таким образом в приёме происходит мыслительный анализ и выявление главных моментов в тексте, развиваются умения правильной записи математических понятий, а также навыки работы с клавиатурой.

Экспресс-диктант

Наж | Если $f(x_0)$ - значение функции в точке x_0 , $f(x_0 + \Delta x)$ - значение функции в точке $x_0 + \Delta x$, $f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)$ - приращение функции, Δx - приращение аргумента, то отношение приращения функции к приращению аргумента в точке x_0 называется угловым коэффициентом касательной к графику функции в этой точке.

Угловой коэффициент касательной.

Символы в определении производной.

Уравнение касательной.

Скорость изменения функции.

Рисунок 5. Герменевтический приём «Экспресс-диктант»

Приведённые выше несколько информационных технологий показывают, что используемые в них герменевтические приёмы существенно усиливают возможности формирования компетенций различного типа, например, стимулируют развитие культуры мышления, способности к обобщению, анализу, оперативному восприятию информации, к постановке познавательной цели и выбору путей её достижения (ОК-1).

Разработанные герменевтические приёмы при использовании рефлексивной мыслительной деятельности способствуют тому, что студенты обучаются использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в будущей профессиональной деятельности, а также методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ОК-11).

Поскольку все герменевтические приёмы обучения математике интегрированы нами в системы электронных образовательных ресурсов на программной платформе HTML, то, естественно, они направляют студентов на овладение широкой общей подготовкой (базовыми знаниями) для решения практических задач в области информационных систем и технологий (ОК-6), а также развивают способности к разработке средств реализации информационных технологий (методические, информационные, математические, алгоритмические, технические и программные), т.е. формируют профессиональные компетентности (ПК-12). Мы привели примеры лишь нескольких цифровых технологий, основанных на интеграции двух основополагающих подходов современной дидактики. Однако, применение инструментария цифровых технологий открывает простор для оптимизации рефлексивной деятельности студентов, что несомненно будет способствовать непрерывному обогащению их ментального опыта в процессе будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, синтез герменевтического и компетентностного подходов в преподавании математики следует рассматривать как стратегическое направление в теории и практике электронного обучения, что создаёт педагогические условия для воспитания социально-активной личности с перманентно развивающимся ментальным опытом, а, следовательно, и для непрерывного образования и профессионального совершенствования будущих специалистов.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1986.
2. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1960.
3. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основные черты философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
4. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей. – СПб: Алетейя, 1996. – 160 с.
5. Лурия, А.Р. Психология как историческая наука / А.Р. Лурия. – 1971.
6. Пичкурено, Е.А. Герменевтический подход к созданию учебных материалов на основе моделей и технологий инновационной компьютерной дидактики / Е.А. Пичкурено, А.И. Архипова. – Краснодар: НЧОУ ВПО «Кубанский социально-экономический институт», 2016. – 129 с.
7. Пригодина, А.Г. Конструирование электронного образовательного ресурса по математике на основе герменевтического, системно-структурного и междисциплинарного подходов / А.Г. Пригодина, А.И. Архипова // Школьные годы. – 2012. – № 45. – С. 37-64.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Родионова Оксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);

кандидат педагогических наук, доцент Демко Елена Винидиктовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);

преподаватель Артемова Анастасия Олеговна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ О ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Цифровая социализация – опосредованный всеми доступными цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности. Без цифровой социализации сегодня затруднен процесс становления личности, ее адаптации и интеграции в социальную. Познавательное развитие дошкольников в условиях цифровой социализации претерпевает изменения.

Взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьей требует организации совместной деятельности на основе взаимопонимания, общения, педагогического просвещения родителей, позволяющих объединить усилия для достижения эффективных результатов познавательного развития дошкольников в условиях цифровой социализации.

Ключевые слова: социализация, цифровая социализация, девайс, познавательное развитие, дошкольное образование, педагогическое просвещение родителей

Annotation. Digital socialization is a process of mastering and appropriating by a person of social experience acquired in online contexts, mediated by all available digital technologies, reproducing this experience in a mixed offline/online reality and forming his digital personality as part of a real personality. Without digital socialization, the process of personality formation, its adaptation and integration into the social one is difficult today. The cognitive development of preschoolers in the context of digital socialization is undergoing changes.

The interaction of a preschool educational organization with a family requires the organization of joint activities based on mutual understanding, communication, pedagogical education of parents, which allow them to combine efforts to achieve effective results in the cognitive development of preschoolers in the context of digital socialization. cognitive development of preschoolers in the context of digital socialization

Key words: socialization, digital socialization, device, cognitive development, preschool education, pedagogical education of parents

Введение. В современном мире происходят изменения во взаимоотношениях детей со взрослыми, сверстниками и другими детьми. Детское сообщество динамично меняется, оставаясь частично скрытым от взрослых. Многие дети используют новые средства – девайсы для общения со сверстниками. Коммуникационные технологии становятся популярнее живого общения. Сворачивается и обедняется игровая деятельность. Уменьшается количество времени, проводимого ребенком с другими детьми.

В последние десятилетия социализация ребенка проходит под влиянием цифровой среды. Исследователь Г.У. Солдатова выделяет особенности современной социальной ситуации, влияющие на развитие интеллектуальной и эмоционально-личностной сфер ребенка, на особенности взаимоотношений с окружающим миром, на социальные культурные практики:

- высокотехнологичный арсенал средств и инструментов (персональных мобильных цифровых устройств) начинает использоваться детьми все раньше и все шире;

- ребенок все больше времени проводит в онлайн-пространстве, которое становится «средой его обитания», несмотря на то, что пока слабо регламентировано и мало изучено с точки зрения возможных долгосрочных негативных последствий;

- дошкольники активно, самостоятельно и стихийно находят и осваивают интернет-ресурсы в качестве развивающего, обучающего и развлекательного контента и площадок онлайн-коммуникации;

- возрастают риски, связанные с онлайн-средой, в том числе риск возникновения компьютерной зависимости;

- увеличивается разрыв в пространственно-временной конфигурации использования интернета детьми и взрослыми;

- дети становятся все более технически грамотными и продвинутыми пользователями цифровых технологий, увеличивается разрыв между поколениями детей и родителей, снижается универсальность фигуры взрослого и его роли в детско-родительских отношениях;

- снижается эффективность родителей и других представителей старших поколений как экспертов по безопасному использованию цифровых технологий;

- система образования все меньше отвечает требованиям и запросам современного цифрового общества, несмотря на готовность школьных учителей молодого и среднего возраста к модернизации образовательного процесса [7].

Изложение основного материала статьи. Нами была разработана анкета для родителей детей, посещающих дошкольные группы дошкольной образовательной организации, с помощью которой мы выявили отношение родителей к существованию девайса в жизни их ребенка.

Анкета состоит из 13 вопросов, как открытого, так и закрытого типа. В анкетировании приняли участие 337 респондентов-родителей детей дошкольников со всей России, так как анкетирование имеет онлайн формат.

На вопрос анкеты «Какие девайсы присутствуют в Вашем доме?» 88,9% опрошенных отметило наличие в доме смартфона, также 44% отметили наличие планшета, 62,3% опрошенных указали на наличие ноутбука, и 44,6% наличие ПК. В среднем дома у каждой семьи имеется несколько цифровых устройств: смартфон, планшет, ноутбук или персональный компьютер. Это говорит о том, что в современном мире мы не обходимся без девайсов. Они являются постоянными нашими спутниками и помощниками.

На вопрос анкеты «Какими девайсами пользуется Ваш ребенок?» 235 опрошенных указали смартфон, 112 – планшет, 80 – ноутбук, 76 – ПК. Большая часть опрошенных делает выбор в пользу смартфона. Мы можем сделать вывод, что благодаря удобству в использовании, компактности, именно смартфон является «любимчиком» и взрослых, и детей, ведь он находится всегда под рукой и в любой момент приходит на помощь родителям.

На вопрос анкеты «Сколько времени ребенок проводит за использованием девайса?» 45% опрошенных родителей указало, что ребенок проводит в компании девайса рекомендованное время – 20-30 минут, 32,8% указало 1-1,5 ч. времяпрепровождения и 22,2% указало более 2-х ч. в день. Большинство родителей контролирует и следит за временем, проводимым ребенком за смартфоном или планшетом. Это говорит нам о том, что родители обозначают временные рамки в использовании девайса во избежание вреда здоровью ребенка и дальнейшей зависимости. Как показывают результаты анкеты, есть родители, которые не ограничивают ребенка во временные рамки пользования тем или иным девайсом.

Ответы на вопрос «Для каких целей ребенок использует девайс?» позволяют нам узнать, что в основном ребенок проводит время за просмотром мультфильмов, видеороликов на YouTube, а также играет в различные развлекательные игры. 58,4% детей используют девайс для просмотра мультфильма, 43,2% используют девайс для развлекательных игр, 41,3% детей смотрят с помощью девайса видеоролики на YouTube, 38,6% занимаются развивающими занятиями, 14,6% используют девайс для прослушивания аудио сказок. Ответы респондентов подтверждают тот факт, что большая часть детей дошкольного возраста любит просматривать мультфильмы, погружаться в цифровые развлекательные игры, а также смотреть видеоролики на такой популярной платформе как YouTube.

Ответы на вопрос «В какое время суток ребенок чаще всего проводит со смартфоном/планшетом?» указывают на то, что 53,7% детей используют девайс в дневное время суток, такой большой процент указывает на то, что ребенок дошкольник не посещает образовательную организацию и как следствие проводит свободное время в компании смартфона или планшета днем. 32,3% используют девайс вечером, а 14% утром. Как правило, прием пищи, поездка куда-либо сопровождается у ребенка просмотром мультфильма или видео.

Больше половины опрошенных – 57,1% родителей оценивают степень зависимости от девайса от 0 до 4 баллов, 34,7% оценивают зависимость в 5-7 баллов, зависимость в 8-10 баллов констатируют лишь 8,2% опрошенных. Оценивая зависимость ребенка от девайса мы можем сказать о том, что, основная часть детей не имеет зависимость. Это является следствием грамотной дозировки со стороны родителей и выстраиванием временных рамок в использовании девайса.

Анализируя ответы на вопрос «Опишите поведение Вашего ребенка при отказе ему в игре/просмотре видео на смартфоне/планшете», мы наблюдаем за тем, какое разнообразие эмоций испытывают дети при отказе в использовании девайса. Большая часть опрошенных – 42,6% родителей указали на спокойствие ребенка, следующей реакцией по числу опрошенных (25,5%) является плач, 20,2% родителей отметили равнодушие у ребенка при отказе в использовании смартфона или планшета. 11,7% испытывают агрессию, 8,9% – крик, а 8,6% – истерику. Большая часть опрошенных родителей указали на спокойствие ребенка, следующей реакцией по числу опрошенных является равнодушие, а также плач. Это указывает на то, что большая часть детей адекватно принимает отказ в использовании девайса.

Ответы на вопрос «Следите ли вы за тем, чем ребенок занимается за компьютером, планшетом?» говорят о том, что основная часть родителей контролирует и следит за тем, какие ресурсы посещает их ребенок и какой контент потребляет. Анализируя ответы вопросов «Какие меры по информационной безопасности Вашего ребенка Вы предпринимаете?», «Знаете ли Вы, какие электронные ресурсы посещает Ваш ребенок?», мы можем сказать о заинтересованности родителей в виртуальной жизни ребенка. Контролируя то, как ребенок проводит время с девайсом, родитель остается уверен в информационной безопасности ребенка.

Основная часть опрошенных родителей согласна с высказыванием «Ребенок, который с детства ориентируется в компьютере, чувствует себя более уверенно, потому что ему открыт доступ в мир современных технологий», что говорит о прогрессивности в современном мире и стремлении к развитию.

Выводы. В условиях радикальных изменений социальной жизни нашего мира, изменений в области просвещения, проблемы взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации особенно актуальны. В сложных современных условиях семья нуждается в систематической и квалифицированной помощи со стороны дошкольной образовательной организации. Только во взаимодействии педагогов и родителей может быть успешно решена проблема развития личности дошкольника. Для этого необходимо поднять педагогическое просвещение родителей до качественного уровня, соответствующего условиям и потребностям современного общества.

Делая вывод по результатам анкетирования, мы можем сказать на чем основан интерес к планшету/смартфону у современного дошкольника. В первую очередь, интерес вызван многообразием мультфильмов, видеороликов на YouTube-популярнейшем видеостринге и вторым сайтом в мире по количеству посетителей. Среди дошкольников популярны видео, в которых дети снимают обзоры на новые игрушки, распаковывают шоколадные яйца «Kinder surprise» и другие свои покупки. Также большой охват детской аудитории предпочитает семейные видеоролики, в которых родители вместе с детьми играют, собираются в магазин, школу и т.д., проводят различные конкурсы – испытания, эксперименты и многое другое. Неподдельный интерес малышей вызывают видео, в которых говорящие куклы и животные. Второе место занимают развлекательные мультфильмы, например, «Маша и Медведь». «Фиксики», «Барбоскины» и другие. Замечено, что эпизоды данных мультфильмов дети могут пересматривать по несколько раз. На третьем месте стоят развивающие мультфильмы, в которых рассказывается о свойствах предметов, различных явлений и т.д.

Как правило, родители поощряют увлечение детей во избежание конфликта и истерик с их стороны. Наличие планшета/смартфона облегчает жизнь взрослым, так как его главная функция, с которой он отлично справляется - занять, отвлечь ребенка, пока родители заняты.

Нами была разработана содержания работы по педагогическому просвещению родителей, направленной на обогащение представлений о познавательном развитии детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации. Программа содержит в себе просветительскую деятельность по четырем направлениям: цифровая социализация, познавательное развитие ребенка дошкольного возраста, педагогическое просвещение родителей, области применения девайсов детьми дошкольного возраста.

Каждое из направлений программы содержит в себе различные формы работы, такие как консультация, лекция, круглый стол и др. В этом параграфе мы раскрыли подробно работу по каждому из направлений.

Программа может являться вспомогательной базой или основой для других педагогов, которые собираются осуществлять педагогическую просветительскую деятельность.

Литература:

1. Барсукова, О.В. Ребенок и гаджеты: психологическое исследование мнений современных родителей / О.В. Барсукова, Е.В. Мавлютова, М.А. Савка // Вопросы современной педагогики. – 2016. – №1. – С. 14-18. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/24/719/>
2. Борцова, М.В. Личностные особенности дошкольников, относящиеся к использованию электронных гаджетов / М.В. Борцова, С.Д. Некрасов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2017. – № 133 (09).
3. Поливанова, К.Н. Детство в меняющемся мире / К.Н. Поливанова // Современная зарубежная психология. – 2016. – Том 5. – № 2. – С. 5-10. doi:10.17759/jmfp.2016050201.

4. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т.9. – №3. – С. 71-80. doi:10.17759/sps.2018090308

5. Фельдштейн, Д.И. Современное детство: проблемы и пути их решения / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №2(19), апрель-июнь. – С. 28-32.

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель кафедры специальных дисциплин Родителяева Яна Николаевна
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД ОТДЕЛЬНЫМ СЛЕДСТВЕННЫМ ДЕЙСТВИЯМ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с педагогическим аспектом обучения слушателей образовательных организаций МВД отдельным следственным действиям. Рассмотрены основные проблемы подготовки специалистов образовательных учреждений системы МВД. Подчеркивается важность использования практико-ориентированного подхода в педагогическом процессе обучения будущих специалистов. Изучен воспитательный аспект педагогической деятельности и определено понятие «воспитание». Разработан алгоритм повышения эффективности подготовки будущих специалистов следователей образовательных организаций МВД.

Ключевые слова: обучение, педагогический аспект, слушатели, образовательные организации, МВД, следственные действия.

Annotation. This article discusses issues related to the pedagogical aspect of teaching students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs to individual investigative actions. The main problems of training specialists of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs are considered. The importance of using a practice-oriented approach in the pedagogical process of training future specialists is emphasized. The educational aspect of pedagogical activity is studied and the concept of "education" is defined. An algorithm has been developed to improve the efficiency of training future specialists of investigators of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs.

Key words: training, pedagogical aspect, students, educational organizations, Ministry of Internal Affairs, investigative actions.

Введение. Актуальность темы исследования заключается в происходящих изменениях в современном обществе, которые предъявляют особые требования к профессиональной подготовке сотрудников правоохранительных органов. Это в свою очередь вызывает необходимость совершенствования педагогического процесса обучения слушателей образовательных организаций Министерства внутренних дел (МВД), а также уровня их подготовки. Кроме того, значимость педагогического аспекта также повышается в связи с расширением круга решаемых задач воспитательного, образовательного, психолого-педагогического характера, применения профессиональных полномочий в практике профессиональной деятельности.

Вопросами изучения педагогического аспекта обучения специалистов в высших учебных заведениях занимались многие российские и зарубежные ученые. Среди работ, которых можно отметить труды Т.Г. Ваганова, И.Д. Рудинского, И.Ю. Серяева и других. Считаю необходимым продолжить исследование в данном направлении и более подробно изучить отдельные вопросы темы.

В данной статье предпринята попытка изучения педагогического аспекта обучения слушателей образовательных организаций МВД отдельным следственным действиям.

Изложение основного материала статьи. Образовательные организации МВД России выполняют важную социальную задачу – подготовка и воспитание сотрудников, способных выполнять оперативно служебные задачи.

Решение профессиональных задач в условиях роста преступности, напряженной оперативной обстановки, существенных изменений в политической, экономической жизни общества обусловили высокие требования к профессиональным качествам сотрудников следственной деятельности, их навыкам и умениям профессиональной деятельности.

Основной целью подготовки слушателей образовательных организаций МВД следственной деятельности является формирование у воспитанников комплекса гражданских, нравственных, духовных, культурных качеств личности, а также знаний, умений и навыков в области осуществления оперативно-служебной деятельности [1, С. 212; 4].

Это очень ответственная специальность, требующая высокого уровня подготовки и непрерывного повышения квалификации.

Педагогический аспект обучения слушателей образовательных организаций МВД следственной деятельности в обязательном порядке должен включать в себя следующие составляющие:

- 1) определение основной цели обучения будущих специалистов;
- 2) составление обучающего материала, включающего различные техники и методики обучения;
- 3) определение принципов обучения профессиональной деятельности;
- 4) определение организационных форм обучения;
- 5) разработка и отбор методов обучения (в том числе использование практико-ориентированного подхода);
- 6) оценка эффективности процесса обучения и контроль полученных результатов.

В образовательных организациях МВД России педагогический процесс строится в соответствии с требованиями, предъявляемыми государством к педагогическим кадрам, а также к абитуриентам и специалистам-выпускникам учебных заведений. Требования к объему знаний, умений и навыков выпускников учебных заведений определяются в государственных образовательных стандартах.

С точки зрения педагогического аспекта можно выделить следующие основные принципы обучения:

- 1) интернационализация – создание единых стандартов для всех образовательных структур и организаций во всём мире;
- 2) гуманизация – поворот от потребностей общества в образовании к потребностям личности, ее способностям и желаниям;
- 3) приоритетность – уделение первоочередного внимания вопросам образования и науки с целью повышения как уровня общего развития личности, так и уровня профессиональных навыков;
- 4) демократизация – обеспечение доступности образования (в любой форме и на любом его уровне) для любого

человека;

5) гуманитаризация – повышение роли социально-гуманитарных дисциплин (история, экономика, юриспруденция, социология, философия и др.);

6) компьютеризация – разностороннее использование компьютеров и информационных технологий для повышения качества обучения;

7) индивидуализация – персональный подход к каждому обучающемуся, создание условий для наиболее полного развития и проявления его способностей;

8) непрерывность – преемственность форм обучения, которая обуславливает постоянное развитие индивида и т.д. [2, С. 246].

Основные проблемы подготовки специалистов образовательных учреждений системы МВД обусловлены:

1) отсутствие четкой единой стратегии образовательных организаций МВД в области подготовки слушателей следователей;

2) частое применение руководителями командно-административных форм и методов воспитательной работы;

3) недостаточное формирование у обучающихся профессиональных компетенций при выполнении ими обязанностей в следственных подразделениях. В свою очередь это выражается в неумении правильно принимать соответствующие решения в данной области и в различных ситуациях, использовать профессиональные умения и подходы, полученные во время обучения;

5) недостаточная методическая обеспеченность образовательных учреждений при подготовке будущих специалистов и т.д.

Эти и другие проблемы приводят к снижению эффективности подготовки будущих специалистов следователей и уровня их компетентности. Требуется комплексный подход к решению данной проблемы, включающий в себя педагогический, образовательный и психологический аспект деятельности.

Ключевую роль в организации педагогической деятельности играет педагог, от которого зависит уровень подготовки его слушателей. Следовательно, квалификация и уровень знаний преподавателя также определяют весомую роль в образовательной системе. По нашему мнению, формирование потенциала преподавателя зависит от трех основных составляющих: накопленного опыта работы в прошлом, работа педагога в настоящем времени, а также перспективы развития в будущем. Организационное сочетание данных процессов в единый целостный механизм обеспечивает качественное и эффективное формирование совокупного его потенциала. Кроме того, преподаватель является связующим звеном в создании благоприятного психологического климата в коллективе. Давно известно, что для организации эффективной профессиональной деятельности необходима комфортная психологическая обстановка и наличие дружелюбной атмосферы.

По нашему мнению, важным аспектом организации педагогического процесса подготовки слушателей образовательных учреждений МВД должны быть разработаны учебно-методические материалы, конспекты лекций, материалы для осуществления практической деятельности и т.д. В данных материалах должна быть четко отражена программа изучаемого курса с поэтапным указанием профессиональных компетенций, включающих совокупность знаний, умений и навыков по изучаемым дисциплинам.

Важным аспектом при подготовке слушателей образовательных организаций МВД следственных органов является использование инновационного подхода обучения на основе применения новых технологий и техник обучения (использование цифровых технологий в обучении, проведение интерактивных игр на основе моделирования реальной ситуации, использование кейс заданий из различных следственных ситуаций для принятия решений в деятельности следователя органов внутренних дел в стадии возбуждения уголовного дела, а также для его дальнейшего расследования).

Развитие и использование компьютерных технологий открыло широкие возможности для повышения уровня подготовки специалистов.

Созданы инновационные учебно-тренировочные системы нового поколения, которые не только повышают уровень и качество знаний, но и помогают отслеживать ошибки в процессе обучения.

На семинарских занятиях слушателям необходимо предоставить инициативу в высказывании собственных мыслей по поводу расследования той или иной ситуации и принятию решений о возбуждении уголовного дела. Преподаватель, наравне с обучающимися, должен детально проработать ситуацию, проанализировав ее основные моменты для того, чтобы помочь сформировать у будущих специалистов навыки и умения практической деятельности следователя. Слушателям необходимо поддерживать постоянный контакт с преподавателем, консультироваться с по возникающим вопросам, применять рекомендации преподавателя в решении практических задач.

Большое внимание в педагогическом аспекте должно уделяться практико-ориентированному подходу в деятельности. Приглашение специалистов-практиков (начальников курсов, командиров взводов, уголовных следователей) дает возможность поделиться живым опытом и знаниями в области осуществления профессиональной деятельности. То есть должна быть обеспечена максимальная взаимосвязь теории с практикой, создающей приближенные условия для осуществления деятельности будущего специалиста. Применение данного подхода повышает эффективность процесса обучения слушателей образовательных организаций МВД и позволяет использовать новые технологии, методики на практике, тем самым повышая интерес к процессу познания. Практический опыт показал, что применение практико-ориентированного подхода успешно формирует у будущих специалистов мотивацию, профессиональные знания, умения и навыки работы следственной деятельности.

По окончании обучения слушатели образовательных организаций должны быть подготовлены к практике осуществления следственной деятельности, в том числе расследования уголовных дел, показывая способность применения полученных профессиональных компетенций, а также знаний, умений и навыков в практической деятельности следователя.

Педагогический аспект обучения слушателей образовательных организаций МВД предусматривает также психологическую подготовку, заключающуюся в формировании стрессоустойчивости, терпимости, волевых качеств, отсутствие страхов и т.д. Комфортное психологическое состояние повышает эффективность профессиональной деятельности, минимизирует риски допущения ошибок на практике, повышает шансы раскрытия преступлений.

Еще одним важным аспектом педагогической деятельности при подготовке будущих специалистов следователей является решение воспитательной задачи.

С позиций педагогической теории и педагогической практики важными для характеристики педагогического потенциала является их умение организовать педагогическую среду, включить как можно больше сил и средств в работу по воспитанию, сплотить единый педагогический коллектив.

«Воспитание – это целенаправленная деятельность государства и общества, их институтов и учреждений, а также коллективов, должностных лиц и отдельных воспитателей по формированию и развитию личности гражданина и побуждению его к самосовершенствованию в соответствии с потребностями общественного развития» [1, С. 17].

В процессе воспитания должны решаться две основные задачи:

- 1) развитие и формирование у слушателей компетенций в области формирования культуры, а также навыков воспитательной работы при осуществлении профессиональной деятельности;
- 2) создание условий для саморазвития обучающихся в процессе обучения.

Следовательно, перед преподавателями поставлена задача воспитания у курсантов чувства дисциплинированности, ответственности за принимаемые решения и действия, строгом несении службы и исполнении своего служебного долга, понимания важности своего самосовершенствования и саморазвития. При этом в процессе осуществления педагогической деятельности могут применяться различные методы и методики воспитания, которые включают в себя поощрение и наказание.

Как показывает практический опыт положительных результатов, добиваются преподаватели, которые сумели создать благоприятную среду для творческого развития личности. Их воспитанники по всем показателям более успешные. Однако, при осуществлении воспитательного процесса в педагогической деятельности необходимо использовать индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Следует отметить, что все люди отличаются по своей природе, характеру, развитию и уровню воспитания. Поэтому реакция на те или иные поведенческие ситуации при осуществлении педагогического процесса и процесса воспитания также будет разной. Правильный выбор методики является залогом получения положительного результата в практике профессиональной деятельности [3].

В данной статье разработан алгоритм повышения эффективности подготовки будущих специалистов следователей образовательных организаций МВД, наглядно представленный на Рисунке 1.

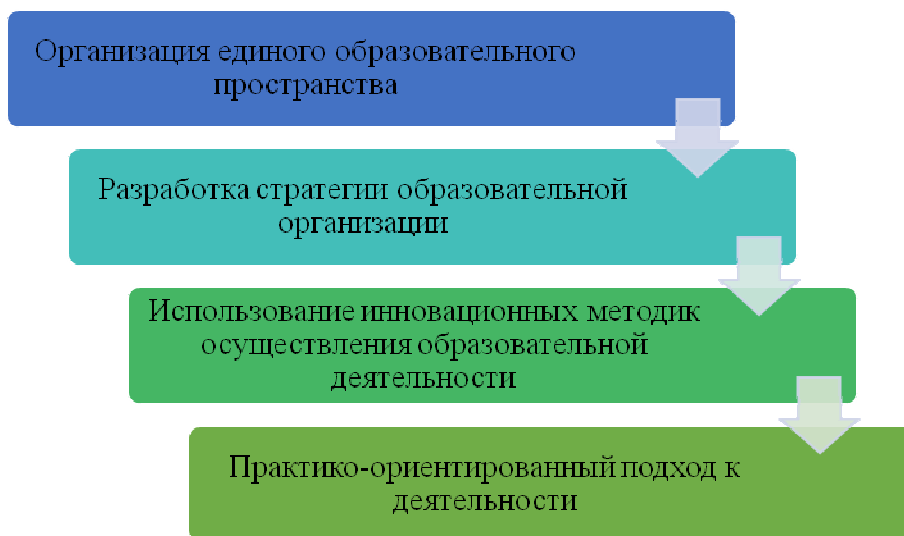


Рисунок 1. Алгоритм повышения эффективности подготовки будущих специалистов следователей образовательных организаций МВД

Считаем, что предложенный алгоритм позволит не только повысить эффективность процесса обучения курсантов, но и создаст возможности для успешного развития педагогической деятельности в будущем на основе использования современных средств и методик обучения.

Выводы. В рамках пространства профессионального образования и невероятно быстрых изменений на рынке труда будущим специалистам-следователям необходимо постоянно развиваться, повышать свою квалификацию, осваивать новые направления специальности, профессии, а это в свою очередь поможет выйти на новый уровень развития и саморазвития.

Литература:

1. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации / под ред. В.Я. Кикотя. – М.: Наука, 2019. – 340 с.
2. Мочалова, Я.В. Влияние образования на формирование личности / Я.В. Мочалова // Актуальные проблемы развития науки и современного образования. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ». – 2017. – С. 246-247.
3. Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки слушателей образовательных организаций МВД России [Электронный текст]. – URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2020-1/20-takov.pdf> (дата обращения 04.05.2022).
4. Светличный, Е.Г. Профессиогенез как фактор развития профессиональной культуры будущего специалиста в области юриспруденции / Е.Г. Светличный // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2015. – Выпуск 48 (1). – С. 255-259.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Селюкова Екатерина Алексеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент Москвитина Наталья Юрьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент Строй Галина Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. На страницах настоящей статьи выявлены наиболее существенные, на взгляд её авторов, особенности эффективного сотрудничества учителей и родителей в процессе воспитания младших школьников. Представлены основные направления установления сотрудничества учителей и родителей в воспитании младших школьников. Авторы делают выводы о том, что к основным направлениям налаживания педагогико-родительского сотрудничества в воспитании учащейся молодежи относятся: просвещение родителей посредством родительских собраний, индивидуальных и групповых тематических консультаций, тренингов и кружков и др.; участие семей в управлении воспитательным процессом в школе через привлечение к работе в совете школы, организацию досуга для их детей.

Ключевые слова: взаимодействие, воспитание, младший школьный возраст, педагогическая система воспитания, сотрудничество, учитель, формы работы.

Annotation. On this article's pages the most significant, in the authors opinion, features of effective cooperation between teachers and parents in the process of educating younger schoolchildren are identified. The main directions of establishing cooperation between teachers and parents are presented in the upbringing of younger students. The authors conclude that the main directions of establishing pedagogical-parent cooperation in the education of students include: education of parents through parent meetings, individual and group thematic consultations, trainings and circles, etc.; participation of families in the management of the educational process at school through involvement in the work of the school council, the organization of leisure for their children.

Key words: interaction, education, primary school age, pedagogical education system, cooperation, teacher, forms of work.

Введение. Обучение в школе является нужным этапом подготовки подрастающего поколения ко взрослой жизни. Это непростой процесс развития личности каждого ребёнка, обеспечивающий образование, необходимое для успешного функционирования в социуме. Чтобы фактически обеспечить данный процесс, нужно иметь теоретически верную оценку того, как происходит формирование растущего поколения, как формируется его личность.

При этом большое внимание уделяется вопросу воздействия семьи на процесс обучения школьников. Между тем известно, что пути и методы формирования мотивации к процессу обучения со стороны учителей и родителей могут существенно различаться. Однако, ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что тесное сотрудничество семьи и школы крайне необходимо для формирования у детей устойчивых интересов к процессу обучения, формирования личностных качеств, необходимых для успешной социализации.

Изложение основного материала статьи. Воспитание познавательного интереса нереально в отрыве от воспитания целостной личности. Для успешности данного процесса необходима почва, которую родители обязаны подготовить в своих детях.

Особенно следует воспитывать интерес к обучению. А это может быть лишь при наличии у ребенка эмоционального настроя. Родители должны постараться, чтобы у малыша выработалось конкретно это чувственное отношение: пример мамы и отца, старших сестер и братьев, общая активность, разговоры о роли знаний; активный отдых, походы в горы, семейные выезды за город, на природу; экскурсии, когда дети воспринимает и усваивают знания, выезжая на местопребывание предметов и непосредственно видя их. С помощью экскурсий увеличивается уровень науки, закрепляется ее связь с жизнью, практикой, создается учебно-познавательный интерес; позитивный итог, успех; продвижение в деятельности, в том числе и умственной, закрепляется в них с каждой новой удачной работой [1; 2].

Создание эмоциональной среды вызывает у детей желание узнавать новое, интересное и стремление совершенствовать свою умственную деятельность. В эмоциональном контексте познавательный интерес представляет собой отношение и мотивацию. Эмоциональная среда, готовящая детей к познавательной деятельности, состоит из различных моментов, связанных с содержанием учебного материала, ходом деятельности, коллективом учащихся. Сочетание всех этих условий создает соответствующий тонус эмоциональной деятельности, что чрезвычайно важно для повышения познавательного интереса [4].

Иногда родители думают, что, когда ребенок идет в школу, роль семьи в его воспитании принижается, потому что теперь ребенок большую часть времени проводит в школе. Влияние семьи не уменьшилось, а возросло.

Родители должны иметь четкое представление о том, как семья может влиять на процесс формирования личности младших школьников. В этой связи родителям также необходимо быть осведомлёнными относительно требований образовательной организации к воспитанию детей. Важно избегать того, чтобы школы просили одно, а семьи просили другое. Если у родителей возникают сомнения в правильности требований учителя и методики обучения, им следует хорошо поговорить с учителем и не пытаться переучивать детей дома.

Обучение в условиях общеобразовательной организации – это организация целенаправленной педагогической деятельности, которая направлена на всестороннее развитие личности обучающихся путем вхождения в современный культурный фон, сделать обучающихся активными «строителями» ценностно-мотивированных установок.

В связи с этим, актуальной проблемой является воспитание детей младшего школьного возраста, выбор методов, приемов и форм процесса воспитания. Ю.С. Тюнников в своих исследованиях указывает на важность установления сотрудничества учителей и родителей в воспитании младших школьников. Автор подчеркивает, что семья представляет собой естественную среду жизни и развития младшего школьника, оказывает формирующее влияние на становление социального поведения ребенка. И то, каким образом школа будет строить процесс сотрудничества с семьей по вопросу воспитания младшего школьника, зависит его будущее [10].

По мнению Ю.С. Тюнникова, важное значение в установлении эффективного сотрудничества школы и семьи в вопросе воспитания детей младшего школьного возраста принадлежит деятельности классного руководителя [10]. Этот, последний, представляет собой главное связующее звено, стоящее между воспитательной системой, существующей в пространстве

школы, с одной стороны и семейным воспитанием – с другой. Основная задача его деятельности в этом качестве – установление эффективного взаимодействия с семьями учеников. При этом классный руководитель с необходимостью должен учитывать компоненты педагогической системы воспитания, характерной для отечественной начальной школы на современном этапе её развития [11].

Педагогическое сотрудничество между родителями учащихся и классным руководителем заключается в создании педагогических условий, позволяющих эффективно обеспечивать всестороннее развитие обучающихся и воспитание их индивидуальности. Совместные усилия классного руководителя и семей учащихся с большой вероятностью будут способствовать достижению желаемых результатов воспитания младших школьников.

В.И. Лутовинов отмечает, что в процессе взаимодействия школы и родителей в воспитании детей младшего школьного возраста очень часто возникают проблемные, а иногда и конфликтные ситуации [6]. Важным моментом в предупреждении проблемных ситуаций между школой и семьей по вопросу воспитания младшего школьника является установление личного контакта учителя с родителями.

Л.И. Маленкова к основным задачам, решаемым в процессе сотрудничества учителя с родителями младших школьников, относит:

- создание психолого-педагогических условий для установления взаимоотношений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса школы;
- всестороннее систематическое изучение особенностей и условий воспитания детей младшего школьного возраста в семье;
- использование различных методов, приемов работы для установления эффективного взаимодействия с родителями обучающихся [7].

В психолого-педагогических исследованиях широко представлены три основных направления установления сотрудничества учителей и родителей в воспитании младших школьников:

1. Работа с родителями обучающихся, заключающаяся в проведении родительских собраний, а также тренингов и тематических консультаций. Последние могут быть индивидуальными и групповыми.
2. Привлечение родителей к воспитательному процессу путём организации внеклассных мероприятий.
3. Участие родителей учащихся в управлении воспитательным, организуемое путём их привлечения к работе в совете школы, организации досуга для их детей [7; 8].

Реализация данных направлений установления сотрудничества учителей и родителей в воспитании младших школьников предполагает использование следующих форм работы:

- индивидуальные (посещение семей, приглашение родителей в школу, переписка, консультации, опросы и анкетирование);
- групповые (тематические консультации, работа с родительским комитетом, проведение тренингов и внеклассных мероприятий);
- коллективные (проведение родительских собраний, дней открытых дверей, совместных досуговых мероприятий, экскурсий, мастер-классов для родителей обучающихся).

С.А. Юдина отмечает, что в недавних условиях эпидемиологической ситуации и режима повышенной готовности по профилактике вирусных инфекций и коронавирусной инфекции COVID-19 пришлось перестраиваться всем общеобразовательным школам страны. Работа в дистанционном режиме стала для многих педагогов новым форматом, а также хорошим методическим фундаментом (применение видео- и аудио-лекций, тестов, заданий, мастер-классов) [12].

Используя интернет-ресурсы, такие как официальный сайт школы, Instagram-страницы образовательных учреждений, педагоги имеют возможность размещать необходимую информацию для информирования родителей о предмете воспитательной работы своих детей, отвечать на их вопросы, а также отчитываться о проводимых воспитательных мероприятиях, проводимых в режиме онлайн с детьми. С.А. Юдина считает, что такой интерактив с младшими школьниками и родителями не останется незамеченным и поможет в работе с детьми, которые по каким-либо причинам не могут посещать общеобразовательные школы или имеют уважительные причины пропускать уроки [12].

А.А. Каганович к эффективному способу установления сотрудничества между родителями и учителями по вопросу воспитания младших школьников относит разработку памяток, которые помогают в решении воспитательных задач [3]. Содержание памяток определяется актуальными проблемами в воспитании детей младшего школьного возраста. К примеру, «Адаптация первоклассников к школе», «Советы родителям. Что делать, если...», «Как предупредить проявления детской агрессивности», «Родителям о наказании».

В настоящее время особое значение в кооперативном обучении младших классов дома и в школе приобретают нетрадиционные формы обучения: информационно-аналитическая, досуговая, познавательная, наглядно-информационная. Например, «Педагогическую лабораторию» проводят с целью обсуждения намеченных совместных мероприятий или анализа прошедших с подведением итогов [6]. «Читательская конференция» предполагает предварительную работу с родителями. За несколько недель до мероприятия учителя информируют родителей юных учеников по теме и предоставляют соответствующие материалы. Во время читательской конференции подготовленное задание обсуждается между родителями и учителем с разных позиций, учитывается мнение всех участников конференции, затем подводятся итоги и разрабатываются методические рекомендации по решению выявленных проблем в воспитании младших школьников.

Еще одной эффективной формой школьно-семейного сотрудничества в воспитании личности младших школьников является метод проектов. В ходе проектной деятельности совместно формулируются совместные действия родителей, учителей и учащихся начальных классов на основе стратегий, планов и последовательности каждого этапа реализации проекта. Совместные проекты имеют разную тематику. Например, для воспитания духовно-нравственных качеств младших школьников рекомендуется реализовать семейный проект «Традиции семейного воспитания». Педагоги организуют и направляют деятельность родителей и юных учащихся в процессе реализации, создавая условия для повышения мотивации учащихся, творчества и понимания окружающей их действительности.

Нестандартная форма сотрудничества с родителями «Аукцион» характеризуется «продажей» полезных советов по выбранной учителем теме, проводится в игровой форме. К примеру, тема аукциона «Эстетическое воспитание младших школьников». Педагог дает понятие «эстетическое воспитание», далее вместе с родителями проводит анализ причин, которые характеризуют важно важность развития эстетических способностей обучающихся, предлагает родителям поделиться своим опытом по данному вопросу. За каждый ответ родители получают по одной фишке, т.е. советы «продаются» за фишки. Советы тех родителей, которые набрали большее количество фишек, помещаются на стенд «Копилка родительского опыта» [9].

В настоящее время изменились подходы к осмыслению процесса сотрудничества в педагогической литературе. Ранее, в традиционном педагогическом процессе, преобладали субъект-объектные отношения учителя и учащегося (учитель – субъект, ребенок – объект развития).

Сегодня актуальна иная концепция: субъект - субъектных отношений участников учебно-воспитательного процесса.

Основой организации эффективного сотрудничества является педагогическое взаимодействие между школой и семьями учащихся. Под данным термином в педагогической науке и практике обычно понимается организованная целенаправленная связь, осуществляемая между педагогическим коллективом образовательного учреждения с одной стороны и родителями учащихся – с другой. Эта связь может быть реализована на основе общих педагогических интересов участников образовательного процесса. Её установление с большой вероятностью приведёт к качественным изменениям в воспитательном процессе, осуществляемом в пространстве начальной школы [5, С. 44].

Как показал анализ литературы [4; 6; 8], личный опыт, можно отметить, что перед образовательной практикой в нынешних условиях функционирования ОУ стоят следующие задачи сотрудничества:

1. Разработать систему необходимых условий для сотрудничества ОУ с родителями, апробировать их и изучить эффективность.
2. Разработать и реализовать практические механизмы, которые позволили бы выстроить адекватные, основанные на взаимном уважении и понимании, отношения с семьей.
3. Установить эффективный контроль за качеством педагогического сотрудничества, осуществляемого между образовательным учреждением и семьей.
4. Разработать и проверить целесообразность ведущих критериев эффективности сотрудничества.
5. Установить партнерское взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса на основе признания и принятия ценности личности каждого субъекта сотрудничества [4].

Выводы. Таким образом необходимо отметить, что школа и семья младшего школьника являются основными воспитательными институтами, совместная деятельность которых обеспечивает единство воспитательного процесса. Планирование воспитательной работы предполагает участие родителей во всех классных и школьных мероприятиях. Задача педагога – быть помощником и советчиком родителей в воспитании младших школьников, создавать атмосферу дружелюбия и взаимопомощи внутри детского и родительского коллектива.

К основным направлениям налаживания педагогико-родительского сотрудничества в воспитании младших школьников относятся: просвещение родителей посредством родительских собраний, индивидуальных и групповых тематических консультаций и тренингов; участие семей в управлении воспитательным процессом в школе через привлечение к работе в совете школы, организацию досуга для их детей.

Литература:

1. Божович, Л.И. О духовном развитии и воспитании детей / Л.И. Божович. – Москва: Педагогика, 2016. – 196 с.
2. Головнева, Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н.Ф. Головнева // Педагогика. – 2017. – № 10. – С. 38-47.
3. Каганович, А.А. Проблемы воспитания: размышления о прошлом и настоящем / А.А. Каганович // Педагогика. – 2016. – № 7. – С. 46-50.
4. Ким, Т.К. Семья как субъект взаимодействия со школой / Т.К. Ким. – Москва: Прометей, 2013. – 76 с.
5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.К. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2005. – 176 с.
6. Лутовинов, В.И. Проблемы воспитания / В.И. Лутовинов // Педагогика. – 2018. – № 7. – С. 50-53.
7. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания: учебник / Л.И. Маленкова. – Москва: Педагогическое общество России, 2004. – 480 с.
8. Развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации: пособие для учителей общеобразовательных учреждений в 2 ч. / Под ред. А.Я. Данилюк. – Москва: Просвещение, 2015. – 127 с.
9. Сухомлинский, В.А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста / В.А. Сухомлинский – Москва: Учпедгиз, 1976. – 320 с.
10. Тюнников, Ю.С. Сюжетное стратегирование: классный руководитель – родители / Ю.С. Тюнников // Школьные технологии. – 2016. – № 4. – С. 114-122.
11. Щербак, А.В. Как в соответствии с требованиями ФГОС разработать программу воспитания и социализации учащихся / А.В. Щербак // Управление воспитательным процессом в школе. – 2016. – № 1. – С. 93-100.
12. Юдина, С.А. Интегративно-аксиологический подход к созданию систем дистанционного образования / С.А. Юдина // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2020. – № 13. – С. 31-39.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Селюкова Екатерина Алексеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент Москвитина Наталья Юрьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Толочкеева Елена Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Для начальной школы проблема толерантности сама по себе является актуальной. Отсутствие данного качества у людей неминуемо приводит к конфликтам как на уровне страны, так и в межличностных отношениях. В этих обстоятельствах чрезвычайно важно воспитывать толерантность у молодого поколения, так как принятие принципов и норм толерантности – это важное условие взаимопонимания между людьми, взаимодействия, согласия, сплочения общества. В данной статье рассматривается проблема толерантности младших школьников как средства успешной социализации. Авторы пришли к выводу, что воспитание культуры толерантного отношения младших школьников возможно при использовании педагогом методических приемов, создания демократического стиля взаимодействия, при совместной работе школы и семьи, при создании культуросозидательной среды, предполагающей интегративное освоение младшими

школьниками умений вести себя толерантно. Только толерантная личность сможет существовать в современных условиях, которым характерны постоянные изменения, связанные с необходимостью приспосабливаться к ним.

Ключевые слова: толерантность, младший школьник, начальная школа, социальная среда.

Annotation. For elementary school, the problem of tolerance itself is relevant. The lack of this quality in people inevitably leads to conflicts both at the country level and in interpersonal relations. In these circumstances, it is extremely important to foster tolerance among the younger generation, since the adoption of the principles and norms of tolerance is an important condition for mutual understanding between people, interaction, harmony, and social cohesion. This article discusses the problem of tolerance of younger schoolchildren as a means of successful socialization. The authors came to the conclusion that the education of a culture of tolerant attitude of younger schoolchildren is possible when the teacher uses methodological techniques, creates a democratic style of interaction, with the joint work of the school and the family, when creating a culture-building environment that involves the integrative mastering by younger schoolchildren of the skills to behave tolerantly. Only a tolerant personality will be able to exist in modern conditions, which are characterized by constant changes associated with the need to adapt to them.

Key words: tolerance, junior high school student, primary school, social environment.

Введение. Проблеме формирования толерантности присуща особая важность в условиях современного социума. Для современных СМИ характерна тенденция к практически перманентному возрастанию количества сообщений, касающихся проявлений агрессии, насильственных действий и экстремизма.

Анализируя соответствующий контент, мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что на сознание современных людей существенное влияние оказывают различные формы конфронтации на религиозной и этнической почве. В этой связи существенно актуализируется проблема толерантности. Эта тенденция характерна в том числе для сферы образования. Термин «толерантность» можно трактовать как понимание и принятия существующего на сегодняшний день разнообразия культур различных народов.

При развитии толерантности у детей младшего школьного возраста следует учитывать, что на данном этапе развития личности фиксируются существенные трансформации в психической и физиологической сферах. Последние во многом связаны с поступлением детей в школу, что детерминирует перемену ведущего вида деятельности ребёнка, а также его социальное окружение.

На интересующем нас этапе развития личности происходит обретение ею первой социально значимой роли – статуса учащегося [12, С. 122].

В этой связи младший школьный возраст является сензитивным для процесса социализации.

На соответствующем этапе развития наиболее важными с точки зрения формирования личности ребёнка являются два основных направления:

- формирование представлений ребёнка о себе самом;
- развитие у представителей подрастающего поколения представлений о том, что окружающие думают о них.

На основе теоретического анализа [3; 10; 12; 14], можно выделить следующие ведущие критерии социализированности младшего школьника (Табл. 1):

Таблица 1

Ведущие критерии социализированности младшего школьника

№	Критерий	Его содержание
1.	Когнитивно-рефлексивный	Выражается в сформированной способности учащегося к различным видам познавательной деятельности; а так же личностной способности к самоанализу.
2.	Ценностно-смысловой	Сформированные представления о ведущих гуманистических ценностях, являющихся базовыми для всего человечества, а так же специфических национально – культурных ценностях, которые находятся в приоритете у отдельных народов.
3.	Коммуникативный	Сформированные навыки конструктивного взаимодействия с представителями различных возрастных групп – сверстниками; старшими учащимися, взрослыми, в том числе, с учителями; сформированное умение активно сотрудничать с окружающими людьми на основе взаимоуважения и толерантности.
4.	Практический	Сформированная способность к креативным действиям; навыки проявления самостоятельности при осуществлении различных видов практической деятельности.

При этом не вызывает сомнения, что без сформированной у учащихся толерантности, процесс социализации не сможет осуществиться по положительному сценарию, так как проявляющаяся у ребёнка нетерпимость не будут способствовать гармоничным отношениям с окружающими.

Изложение основного материала статьи. Наша страна является многонациональной, в ней проживает порядка 180 национальностей. Современные образовательные учреждения уверенно можно называть поликультурным, микросоциумом культурного многообразия, что, к сожалению, нередко способствует проявлению агрессивности, недоброжелательности и озлобленности. Отсюда и возникает необходимость и потребность в поиске более эффективных механизмов воспитания детей в духе толерантности, которое должно начинаться еще в период дошкольного воспитания и активно поддерживаться в дальнейшем обучении в школе [2].

К числу наиболее важных задач, которые стоят перед образовательными учреждениями, относится формирование у современных школьников цивилизационного толерантного мышления, навыков коммуникации, а также готовности к личностному росту и взаимодействию в условиях поликультурного общества.

Современный ребенок развивается как личность при помощи постоянного противопоставления себя с другими индивидами. Результатом такого сопоставления является формирование личности с уникальными личностными качествами, которые определяют восприятие индивидом общих качеств и норм в обществе. Развитие ребенка не может происходить отдельно от общества. Учеными было доказано, что ребенок, воспитываемый вне общества, не имеет собственного «Я», и, как следствие, у него не сформировано представление о самом себе, как отдельного обособленного существа [9; 10].

Основываясь на исследования Ч. Кули можно утверждать, что каждый человек, развивающийся в обществе, строит свое «Я» на основе воспринимаемой критики, похвалы, осуждений, комплиментов и других реакций социального окружения. Через окружение, в котором протекает жизнь человека, их суждения, оценки формируются важнейшие качества личности индивида, а также установки о самом себе. Восприятия реакций других людей можно называть «социальным зеркалом», отображение которого дает представление о себе [1; 2; 5].

В младшем школьном возрасте, ребенок оценивает себя и свои возможности глазами других людей, у него развивается диалог сознания, формируется критичность по отношению к себе и к окружающим, у ребенка развивается адекватная самооценка.

В процессе постоянного взаимодействия, в рамках школьного обучения, ребенок знакомится с элементами конструктивного взаимодействия, усваивает социальные нормы. Все это способствует более успешному формированию толерантности у младших школьников и социализации ребенка в процессе становления полноценной личности.

Значительная роль в формировании толерантности ребенка отводится педагогу. Сам педагог должен обладать высоким уровнем толерантности, которая проявляется в отражении всех видов терпимости, нормах межличностного взаимодействия. Деятельность образовательных организаций должна быть направлена на формирование готовности детей к толерантному поведению по отношению к окружающим людям, проявлению взаимоуважения, открытому диалогу, самоопределению и здоровому межнациональному общению.

Младший школьный возраст наиболее сензитивен в плане развития толерантности. Именно на этой стадии развития ребёнка фиксируется процесс его активной адаптации в социуме. Тогда же происходит формирование у ребёнка чувства эмпатии. На соответствующие процессы существенное влияние оказывает ряд факторов. В их числе могут быть названы конфликтность на почве отсутствия взаимопонимания, взаимная агрессия, проявление неуважения [13].

В зависимости от направления проявления толерантности можно разделить ее на три вида: личностную, этническую и социальную. Личностная толерантность заключается в проявлении ценностно-смысловых ориентаций, в котором главное место занимает уважение к себе и другим людям, свобода выбора, ответственность за свою жизнь и признание таковой за жизни других. Под этнической толерантностью понимается уважительное отношение к другим людям, принадлежащим той или иной национальности, культуре, вероисповеданию.

В нашем исследовании акцент делается на социальную толерантность, которая предполагает взаимодействие индивида с различными социальными группами и установку равновесия в обществе, защиту прав и интересов личности в составе различных социальных групп [1]. Что касается воспитания социальной толерантности, то этот процесс не ограничивается простыми представлениями определений «социальная толерантность», «толерантная личность».

Соответственно, необходимым является осуществление с младшими школьниками целенаправленной работы по формированию у них чувства эмпатии, доброжелательности, доверия, воображения. Воспитание толерантности не предполагает элементарное знание культурных обычаев, традиций, норм поведения, общественного быта.

Работа педагога по формированию толерантности у детей должна быть сосредоточена не только на информационно-познавательной деятельности, но и мотивационно-ценностной сфере ребенка:

- необходимо создать такие условия обучения и воспитания, в которых ребенок будет видеть значимость изучения самого себя и других людей;
- проводить границу в своих симпатиях и антипатиях;
- делать обдуманные и обоснованные заключения для себя, своего понимания и восприятия [3].

Работы педагогов-исследователей и практиков в соответствующей области позволяют с определённой долей уверенности говорить о следующих педагогических условиях формирования толерантности у учащихся на этапе начальной школы [8]. (табл. 2):

Таблица 2

Организационно-педагогические условия формирования толерантности младших школьников

№	Условия
1.	Формирование специально организованной культурно-образовательной среды. Организация взаимодействия учащихся с носителями совокупности навыков толерантного поведения (это могут быть учащиеся класса, сами учителя, подающие пример, учащиеся школы).
2.	Создание толерантного образовательного пространства, где каждый учащийся, вне зависимости от его этнической принадлежности, будет чувствовать себя достаточно защищенно.
3.	Ориентированность образовательной среды на формирование у каждого учащегося взаимоуважения, стремления к самосовершенствованию.
4.	Применение педагогических технологий, ориентированных на развитие толерантности, применение всевозможных форм толерантного взаимодействия.
5.	Оказание, в случае необходимости, помощи обучающимся при построении диалога, в овладении навыков критического мышления, анализа собственной деятельности.

Нами был определен ряд мероприятий, способствующих эффективному формированию толерантности у учащихся младших классов. К этим видам деятельности относят следующие: совместная работа класса, тематические внеклассные мероприятия, различные многонациональные выставки, экскурсии. При этом немаловажным в смысле развития у учащихся интересующих нас качеств является использование игровых приемов при организации деятельности детей в классе. Необходимой также является рефлексия при подведении общих итогов. Перспективным в этом плане представляется также применение кинофильмов о жизни разных народов, различные беседы, для воспитания терпимости и уважения к другим людям. Важное значение, также отводится и родителям школьников, активно участвующих в делах класса в процессе воспитания своих детей [3].

Эффективность процесса развития толерантности у младших школьников также зависит и от позиции педагога. При этом к наиболее значимым особенностям педагогической позиции относятся:

- прямая демонстрация педагогом одинаково уважительного отношения ко всем обучающимся;
- признание педагогом за учащимися права на свободу ценностного самоопределения, отказ учителя от противопоставления жизни взрослых с одной стороны и представителей подрастающего поколения – с другой в ходе осуществления профессиональной деятельности [6].

Толерантность не может формироваться в условиях авторитарного стиля взаимодействия. Именно поэтому основным, наиболее важным условием формирования толерантности младших школьников является овладение и применение учителем

определенных демократических механизмов при организации учебного процесса. Начальная школа обязана научить ребенка принимать другого человека как значимого и ценного, а также критически относиться к собственным взглядам и идеям.

При этом крайне важным является взаимодействие школы со всеми субъектами образовательного процесса в процессе воспитания толерантности. При этом школа должна выступать в роли некоего организующего центра воспитания толерантности, как и других важных качеств современной личности.

Правильно и целесообразно организованная работа с родителями – залог успеха тех задач, которые поставлены перед школой ФГОСами.

Выступая координатором работы всех участников воспитательного процесса, школа способствует созданию разумно организованного общества, содружества детей и взрослых, связанных едиными целями и задачами, деятельностью и гуманными отношениями.

Тем самым школа становится координатором усилий педагогов и родителей в установлении между ними педагогического альянса, необходимого в гармоничном воспитании и развитии детей. Сказанное относится к процессу развития толерантности у младших школьников.

Путь к толерантности довольно сложный и представляется, как постоянный интеллектуальный труд, психическое напряжение, так как формирование происходит в результате осмысления и изменения самого себя, своих стереотипов, сознания. При этом основой профессиональной деятельности современного педагога должно быть живое общение с другими субъектами образовательного процесса. Такое общение важно, конечно, не само по себе. Оно позволяет осуществлять толерантное взаимодействие с учащимися и их семьями, а, значит, будет в немалой степени способствовать формированию у ребёнка толерантного отношения к окружающим людям. Только при таких условиях будет наблюдаться результативность и эффективность в данной работе.

Выводы. В заключении хотелось бы отметить, что процесс развития толерантности у младших школьников в пространстве образовательной организации представляет собой важный элемент процесса их социализации.

Эффективное её воспитание возможно при условии активного использования учителем начальных классов передовых методических приемов. Другим важным педагогическим условием, позволяющим существенно оптимизировать соответствующий процесс, является создание демократического стиля взаимодействия между субъектами, участвующими в образовательном процессе.

Лишь такой член современного общества, который характеризуется развитым чувством толерантности, сможет осуществлять эффективную деятельность в различных сферах жизни современного динамично меняющегося общества.

Литература:

1. Ануфриев, Е.А. Социальная роль и активность личности / Е.А. Ануфриев. – Москва: МГУ, 2014. – 521 с.
2. Артемьева, В.А. Анализ понятия «этническая толерантность» в научной психолого-педагогической литературе / В.А. Артемьева, М.В. Данилова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 851-855.
3. Гавров, С.Н. Образование в процессе социализации личности / С.Н. Гавров, Н.Д. Никандров // Вестник УРАО. – 2008. – №5. – С. 21.
4. Давыдова, О.Г. Формирование нравственных и лидерских качеств как фактор успешной социализации школьников / О.Г. Давыдова // Передовой практический опыт учителей начальных классов: сборник статей. – Новосибирск: ГЦРО, 2018. – 63 с.
5. Изосимова, Д.В. Формирование толерантности у младших школьников как психолого-педагогическая проблема / Д.В. Изосимова, И.В. Дуда // Молодой ученый. – 2019. – № 38 (276). – С. 156-159.
6. Ильинская, И.П. Воспитание младших школьников в поликультурной среде / И.П. Ильинская // Начальная школа. – 2018. – № 5. – С. 12-16.
7. Ильинская, И.П. Поликультурное воспитание младших школьников в процессе интеграции урочной и внеурочной деятельности / И.П. Ильинская // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 23-26.
8. Куликова, В.В. Воспитание толерантности у младших школьников в урочной и внеурочной деятельности / В.В. Куликова, С.С. Быкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 19-22.
9. Матвеева, О.Н. О социализации младших школьников в современных условиях / О.Н. Матвеева // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. Общественные науки. – 2010. – №16(20). – С. 156.
10. Мищенко, Л.И. Нравственно-патриотическое воспитание социально-активной личности в младшем школьном возрасте / Л.И. Мищенко. – Москва: Прометей. 2019. – 89 с.
11. Ситаров, В.А. Дидактика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Ситаров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
12. Толкачева, Т.М. Нравственное воспитание в начальной школе: методические указания / Т.М. Толкачева. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2016. – 20 с.
13. Филонов, Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен / Г.Н. Филонов // Стратегия развития. – М.: НИИ семьи и воспитания, 2018. – 160 с.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Семенова Елена Владиленовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

старший преподаватель Казанцева Яна Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

старший преподаватель Ростова Марина Леонидовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ MOODLE ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье показаны возможности и ограничения MOODLE для формирования лингвистической компетенции будущих учителей иностранного языка. В качестве источниковой базы взят курс «Лексикология английского языка». Обоснована актуальность исследования, заключающаяся в необходимости гармонизации информационного хаоса и выстраивании упорядоченного курса. Раскрыты методы исследования, где преимущество отдано методу концептуализации и методу квантования знаний. Главная концептуальная идея – сформировать у студентов целостное представление о лексическом составе английского языка. Метод квантования знаний обеспечил создание персонализированной обучающей среды. Доказана целесообразность доминирования личности студента на этапе апробации и внедрения курса в обучающей среде MOODLE. Дано описание дискуссии со студентами и преподавателями по поводу хода экспериментальной работы и внедрения ее результатов в учебный процесс. Высказана идея необходимости поиска вариантов оценивания знаний в интерактивных технологиях. Ограничения системы, выявленные в ходе исследования, являются ее ресурсами. Главное условие – изменение позиции преподавателя.

Ключевые слова: MOODLE, лингвистическая компетентность, метод концептуализации, квантование знаний, индивидуализация обучения, персонализированная среда обучения.

Annotation. The article shows the possibilities and limitations of MOODLE for the formation of linguistic competence in future teachers of a foreign language. The course «Lexicology of the English Language» was taken as a source base. The relevance of the study is substantiated which consists in the need to harmonize informational chaos and build an orderly course. Research methods are disclosed, where the advantage is given to the method of quantization of knowledge. The main conceptual idea is to form a holistic view of the lexical composition of the English language among students. The knowledge quantization method ensured the creation of a personalized learning environment. The expediency of dominance of the student's personality at the stage of approbation and implementation of the course in the MOODLE learning environment is proved. A description of the discussion with students and teachers about the progress of experimental work and the introduction of its results into the educational process is given. The idea of the need to search for options for evaluating knowledge in interactive technologies is put forward. The limitations of the system identified during the study are its resources. The main condition is a change in the position of the teacher.

Key words: MOODLE, linguistic competence, conceptualization method, knowledge quantization, individualization of learning, personalized learning environment.

Введение. Открытое информационное пространство предъявило человечеству принципиально новые требования во всех областях жизни, включая образование. Эти требования в своей основе свели к нулю определенность и устойчивость того знания, которое предыдущие поколения усваивали на долгий период времени, иногда на всю жизнь. Резкий скачок в пропасть неопределенности вызвал и продолжает вызывать изменения в жизни отдельно взятого человека, общества и всего человечества в целом. Многие из этих трансформаций выступают как необычные и непредсказуемые, в то время как другие являются эволюционным продолжением того, что уже вошло в жизнь и практику. Вступив в новый этап технологической революции, суть которой блестяще раскрыта в работах Маклюэна [5], мы должны отдавать себе отчет в том, что современный мир – это мир, все более ускоряющийся, требующий от человека наличия принципиально иных качеств и умений. Новая характеристика человечества – не плохая или хорошая, она в принципе другая. Это надо не просто осмыслить, но и воплотить в повседневную реальность. При этом следует хорошо представлять, что есть сферы, где уже подготовлена основа для изменений, но есть такие реалии, которые кажутся чем-то неизведанным. Примером тому может служить идея Маклюэна о «развоплощении человека», что вызвано научно-технической революцией [5]. Феномен сложен для понимания, как на научном, так и на быденном уровнях, несмотря на то, что мы каждый день сталкиваемся с ним. В сфере образования это особенно ярко проявляется, потому что здесь как нигде более происходит быстрая смена поколений. Этот трансформационный феномен связан, прежде всего, со скоростями получения, обработки, обмена и хранения информации. Сегодня неважно, в какой сфере человек работает. Как следствие в эпоху цифровизации он является одновременно автором, потребителем, а иногда и заложником информационного пространства, основной характеристикой которого является хаос. Но, как известно, постоянно жить в хаосе, даже обладая высокой степенью адаптации к неопределенности, невозможно, уже потому что это противоречит закону синергетического устройства мира [2]. Упорядоченность и системность необходимы для сохранения баланса в мире во всех его сегментах и в отношениях: между людьми, человеком и природой, человеком и машиной и др. Не составляет исключения поиски баланса между человеком и информацией. Образование оказалось наиболее чувствительным сегментом к этому сложному балансированию. В этой сфере, кроме «пропасти поколений» как известно, велика доля консерватизма. Ярким примером может служить прусская модель обучения, до сих пор господствующая в российской высшей школе с ее традиционными компонентами: лекции – семинары – сдача экзамена по материалу начитанного курса. Такая модель в определенной степени служит идее сохранения порядка, с другой стороны, она безнадежно устарела уже потому, что современные студенты – это поколение с преобладанием информационного хаоса в восприятии мира. Остальные характеристики современного студенчества мы пока опускаем.

Все вышеизложенное приводит нас к необходимости поиска таких форм, технологий, методов и средств обучения, которые, прежде всего, позволили бы и преподавателю, и студенту найти консенсус между информационным хаосом и необходимостью упорядоченности в познавательной деятельности. При этом упорядоченность не должна быть обращена только к консерватизму как к практике, проверенной временем. Обучающая платформа MOODLE позволяет это сделать.

Идея не нова. Анализ деятельности большого числа российских и зарубежных вузов показывает, что система MOODLE прочно заняла достойное место в современном образовании. Вместе с тем, опираясь на многочисленные беседы со

студентами и преподавателями, активно используемыми в своей работе MOODLE, мы приходим к выводу о том, что MOODLE как технология в современном виде зачастую становится однотипной. К сожалению, такая характеристика не дает возможности выразить уникальность заложенной в ней дисциплины и обратиться к личности студента, что ведет к потере мотивации и интереса. Эта проблема объясняет актуальность нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. В изучении курса «Лексикология английского языка» в системе MOODLE приняло участие 27 студентов Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета в 2018-2022 учебных годах. Все задания были выполнены, экзамен сдан успешно. Курсовые работы по лексикологии защищены с положительными отметками.

Перейдем непосредственно к опыту использования платформы MOODLE при разработке и внедрении курса «Лексикология английского языка» для студентов-будущих бакалавров – учителей английского языка [4].

Прежде всего, нам необходимо было определить области исследования, которые для нас стали приоритетными в разработке курса и его апробации. Для каждой из этих двух областей были избраны соответствующие методы исследования. Ведущим методом при разработке курса стал метод концептуализации. Его основная идея следующая: «...движение в направлении абстрактного соотносится с операционализацией как движением к конкретному» [3]. Такое толкование метода концептуализации логично встраивается в современное понимание процесса формирования профессиональных компетенций. В нашей работе для нас ведущей стала лингвистическая компетенция. Этот вид компетенции наряду с другими априори является ведущим в деятельности учителя иностранного языка. На первый взгляд это требование может вызвать недоумение. Учебный предмет «иностранного языка» в школе не предполагает в отличие от других предметов изучения теоретических основ английского языка, куда входит лексикология. Но, как показывает опыт, лишь развитое филологическое мышление и сформированная лингвистическая компетенция учителя иностранного языка наряду со свободным владением практическим курсом языка и методикой его преподавания обеспечивают эффективность профессиональной деятельности в области иноязычного образования. Метод концептуализации позволил нам выявить ведущие концептуальные идеи, которые затем нашли конкретное воплощение в разработке курса в системе MOODLE. Отметим основные позиции, которые впоследствии стали задачами курса.

1. Формирование системного и целостного представления о лексикологии как науке, о сущности, структуре и функциональных возможностях лексики английского языка.

2. Глубинное понимание сущности лексического слоя английского языка, а также языковой системы динамического характера, где развитие происходит за счет пополнения словарного состава посредством словообразования, заимствования и семантического развития слов.

Метод концептуализации был использован нами также и в апробации курса. Главной фигурой этого этапа стали студенты, для которых этот курс был разработан. Выше было отмечено, что без корректного понимания основных концепций курса невозможно было бы говорить о стратегической цели – формировании лингвистической компетенции. Исходя из этого посыла, необходимо было распределить материал таким образом, чтобы работа над ним обеспечивала развитие у студентов умения делать самостоятельные обобщения и выводы из наблюдений над конкретным языковым материалом. Кроме того, важно было отобрать примеры, которые готовили бы студентов к самостоятельной учебной и научно-исследовательской работе, а также углубили лингвокультурологический фонд знаний. Именно поэтому в качестве примеров были взяты фрагменты из аутентичных современных и классических текстов. Работа с такими текстами расширяет фонд фоновых знаний, в значительной степени позволяет совершенствовать литературный вкус, чувство языка студентов и практическое владение языком. Более того, работа с аутентичными текстами позволяет подготовить студентов к изучению таких сложных дисциплин, как стилистика и теоретическая грамматика.

Таким образом, наша работа показала, что в разработке курсов в системе MOODLE важным основополагающим аспектом является глубинная разработка концептуальных основ, как самого курса, так и его апробации.

Проведенная концептуальная работа логично привела нас к возможности использования метода квантования знаний [7]. Такое построение курса стало необходимым в целях экономии времени. В новых условиях подготовки бакалавров со сжатыми сроками обучения неизбежно встает задача отбора содержания всех курсов, включая курс «Лексикология английского языка», которое бы опиралось на лучшие традиции отечественной и зарубежной филологических школ, и в то же время было ориентировано на мобильное освоение материала без особой детализации. Это становится возможным лишь при корректной разбивке материала на отдельные разделы. Но при использовании метода квантования важно не просто разбить материал на отдельные кванты, но и соотносить их с ключевыми концептуальными идеями. Поэтому весь курс «Лексикология английского языка» был разбит на три раздела.

1. Общие основы лексикологии английского языка.
2. Словообразование в английском языке. Фразеология английского языка.
3. Способы пополнения словарного состава современного английского языка.

Внутри каждого раздела был также выдержан принцип квантования контента, при этом материал был отобран с целью достижения главных целей и задач курса.

При овладении контентом курса студенты прибегали к анализу и синтезу, а также генерализации понятий. Этого требовало выполнение практических заданий, призванных не столько закрепить изученный в лекции материал, сколько развить у студента способность сделать осознанный выбор языкового материала и умения объяснить свой выбор. Отметим, что последнее умение в ходе опытно-экспериментальной работы для нас осталось на уровне ресурса. Возможности для выполнения такой работы заложены в Форуме, где преподаватель и студенты могут обменяться мнениями, высказать предложения по улучшению работы.

Перейдем к качественному анализу результатов обучения в системе MOODLE при освоении курса «Лексикология английского языка».

Ведущие факторы, которые помогли нам достичь достаточно высоких результатов, следующие.

Прежде всего, при разработке курса мы следовали принципу индивидуализации обучения. Выбор данного принципа мы объясняем следующим образом. Наше понимание индивидуализации обучения тесно связано с обучающей сущностью системы MOODLE. Обратимся к толкованию указанной платформы в специальной литературе, где в настоящее время феномен изучен широко и многогранно. Так, наиболее общее понимание данного феномена объясняет MOODLE следующим образом. Это «...модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда <...> свободная система управления обучением, ориентированная, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения» [6]. Уже в данном определении можно выявить тенденцию разработки и внедрения MOODLE на эволюционной основе для совершенствования учебного процесса и его результатов. Как в любом определении в каждом слове скрыто много контекстов. Расшифруем дефиницию с целью лучшего понимания сути и назначения разработки и внедрения MOODLE в учебный процесс. Прежде всего, необходимо понимать, что MOODLE, несмотря на свою целостность, предполагает

деление на модули, которые должны обеспечивать мобильность предлагаемой учебной среды. Это означает, что контент курса может меняться в зависимости от новых исследований в лингвистике, уровня конкретной группы и студентов в ней. Этот контент и есть необходимый объект, который подлежит изучению. Рассматривать MOODLE как технологию с ориентиром на ее успешность можно только с позиции модульности и мобильности.

Теперь обратимся к первой части приведенного определения. Действительно, MOODLE позволяет в оптимальной мере выстроить для обучающегося индивидуализированную и соответственно персонализированную среду обучения. Здесь допустима и логична модель, когда обучающийся осваивает материал в темпе, который сам выбирает и следует ему. Это темп комфортного обучения для отдельно взятого студента. Он может возвращаться к неусвоенному материалу, выполнять задание в том темпе, который подходит его индивидуальности, при этом, не боясь испытывать страх по поводу ограниченных сроков изучения материала. Это и есть суть индивидуализации как принципа обучения. Такой подход позволяет раскрыть студенту свою индивидуальность и прочно усвоить материал. При несоблюдении этого принципа студенты начинают интуитивно приспосабливаться к когнитивному стилю преподавателя, что в итоге вызывает у них фрустрированное отношение к предмету и низкий уровень усвоения знаний.

Вернемся к определению MOODLE, приведенному выше, точнее, ко второй его части, где MOODLE трактуется как «...свободная система управления обучением, ориентированная, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения» [6]. Ключевое понятие в данном определении «взаимодействие». Действительно, эффективно организованное интерактивное взаимодействие между преподавателем и студентами позволяет преподавателю обеспечить среду, в которой существенно изменятся роли преподавателя и студента, и будет обеспечено эффективное усвоение материала. Именно на этом этапе работы для нас оказалось актуальным обсуждение как контента, так и самого процесса обучения. Наша работа показала различное отношение студентов к курсу и ходу работы. Здесь целесообразным оказалось временное снятие «единственного правильного ответа». Поэтому на этом этапе мы смягчили проблемный вопрос контроля, несмотря на то, что он является одним из самых сложных в организации обучения в системе MOODLE. Разумеется, эта проблема осталась, но она потеряла свою жесткость. Для студента гораздо важнее было выявить трудности в освоении материала, определить круги собственного незнания. Вступая в интерактивное общение с преподавателем, студенты не боялись говорить о том, что им показалось сложным для понимания и усвоения. Очень часто, проговорив вслух эти проблемы, студент сам без помощи преподавателя находил правильное решение. Таким образом, «прожив» обучение, а в нашем случае, это было больше самообучением, «открытие для себя» становилось собственным знанием студента. Преподаватель в таком случае был консультантом, помощником в освоении материала курса.

В итоге студенты выразили свое мнение о курсе в целом и в особенностях изучения материала в системе MOODLE. Так, они отмечали высокую эффективность подобного обучения, возможность самому осваивать материал, возвращаться к тому, что сначала показалось сложным и непонятным.

В ходе обсуждения со студентами и с преподавателями, интересующимися возможностями MOODLE, неоднократно возникали идеи расширения возможностей этой обучающей системы за счет введения иных форм изучения материала. Речь шла о виртуальных дискуссиях, дистанционных круглых столах, ролевых деловых играх, веб-квестах, проектах, ситуационном анализе и др. Эти предложения были нами проанализированы, и мы пришли к следующему выводу. Приведенные выше интерактивные формы работы в системе MOODLE более всего подходят для курсов гуманитарного цикла, где допустимо наличие различных точек зрения, иногда даже столкновение позиций. Ярким примером может служить педагогика, которая в современной трактовке имеет неоднозначное толкование. При этом допускается как резкое, так и частичное расхождение позиций. Что касается дисциплин лингвистического плана, то здесь на первый взгляд, едва ли можно найти основания для организации интерактивной работы преподавателя и студента, поскольку научное знание в области лингвистики несет в себе черты чего-то устоявшегося, признанного лингвистами-специалистами в данной области. Конечно, могут быть расхождения в понимании того или иного лингвистического явления.

Не менее важным аспектом обсуждения стал вопрос о контроле знаний. Разумеется, отказываться от ставшего уже классическим средством – тестирования, не только нецелесообразно, но и некорректно с точки зрения нарушения целостности курса. Именно тестирование в определенной степени упорядочивает знания, придает курсу обучения законченность. Вместе с тем, мы хорошо понимаем, что ограничиваться тестированием нельзя, иначе концептуальная идея всего курса останется нереализованной. а цели не будут достигнуты.

Выводы. Проведенная работа по разработке и внедрению курса «Лексикология английского языка» в системе MOODLE позволила нам выявить возможности и ограничения использования данной системы в учебном процессе вуза. Мы установили, что в ходе работы раскрываются новые возможности, которые свидетельствуют об открытости системы. Разработка курса «Лексикология английского языка» убедила нас в том, что система MOODLE позволяет в определенной степени достичь баланса между информационным хаосом и необходимостью упорядочить информацию в конкретной области для изучения ее студентами. Эту проблему удалось решить в контексте определения концептуальных идей самого курса и его внедрения в логику формирования лингвистической компетенции.

Выявленные ограничения, на наш взгляд, являются потенциальными возможностями. Современные исследователи [1, 8, 9] утверждают, что интерактивные формы и методы обучения выступают социальными интеракциями. В связи с этим можно считать, что персонализированная среда MOODLE позволяет студентам не только овладевать основами теории изучаемого языка, но и становиться субъектами социальных интеракций. Для достижений поставленной цели необходимо соблюдение ряда условий, где одним из ведущих мы считаем изменение позиции преподавателя. От позиции субъекта, излагающего основы дисциплины, он должен стать консультантом, равным партнером при решении проблемных задач и в ситуациях интерактивного обсуждения проблем, специалистом, умеющего организовать автоматизированную настройку содержания, подбора контента. Что касается контроля, то здесь на первый план выходит аспект индивидуализации обучения, где важную роль играют такие особенности студентов, как стили учения, скорость усвоения материала, уровень развития критического мышления и др.

Литература:

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – Москва: Academia-Центр; Медиум. – 1995. – 323 с.
2. Буданов, В.Г. Синергетические стратегии в образовании / В.Г. Буданов. – URL: http://re-tech.narod.ru/inf/sinergy/sin_obraz.htm (дата обращения: 26.06.2022).
3. Концептуализация. – URL: <http://scodis.ru> (дата обращения: 21.06.2022).
4. Лексикология английского языка. – URL: <https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=18713> (дата обращения: 20.06.2022).
5. Маклюен, Г. Понимание медиа / Г. Маклюен. – Москва: Кучково поле. – 2019. – 464 с.
6. Обучающая среда MOODLE. – URL: <https://docs.altlinux.org/ru-RU/archive/4.1/html-single/school-server/moodle/index.html> (дата обращения: 23.06.2022).

7. Пассов, Е.И. Формирование грамматических навыков / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова. – Воронеж: НОУ «Интерлингва». – 2002. – 40 с.

8. Персонализация обучения: что это такое, формы, технологии. URL: <https://zaochnik.ru/blog/personalizatsija-obucheniija-chto-eto-takoe-formy-tehnologii/> (дата обращения: 19.06.2022).

9. Searle, J. The Construction of Social Reality / J. Searle. – New York: Free Press. 1995. – 256 p.

Педагогика

УДК 378.1

студент Староверова Мария Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Мосинцев Даниил Дмитриевич

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Блинцова Ирина Михайловна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МОДЕЛИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Каждый день дети сталкиваются с опасными, рискованными ситуациями, что и обуславливает актуальность формирования у них модели безопасного поведения. Ведь оттого насколько они готовы и знают, как правильно действовать в непредвиденных обстоятельствах зависит их физическое и психологическое здоровье. Немаловажно научить детей определять и различать опасные и безопасные ситуации. Если дети будут действовать в рамках модели безопасного поведения, то уменьшится количество конфликтов, станет меньше лиц с деструктивным поведением. Таким образом все общество в целом будет становиться безопасным. В данной статье описан констатирующий эксперимент по выявлению уровней сформированности безопасного поведения у детей младшего школьного возраста. Нами был подобран соответствующий диагностирующий материал, по которому мы отследили динамику формирования безопасного поведения. Ответим на вопрос: влияет ли специально организованная внеурочная деятельность на уровень правильных (безопасных) реакций детей на рискованные ситуации. В теоретической части статьи мы рассмотрели причины возникновения рискованных ситуации в жизни детей, требующие от них безопасного поведения. Проанализировали компоненты безопасного поведения и основные аспекты формирования безопасного поведения младшего школьника.

Ключевые слова: безопасное поведение, младший школьник, риск, формирование, диагностика.

Annotation. Every day, children are faced with dangerous, risky situations, which determines the relevance of the formation of a model of safe behavior in them. After all, their physical and psychological health depends on how ready they are and how to act correctly in unforeseen circumstances. It is important to teach children to identify and distinguish between dangerous and safe situations. If children act within the framework of a model of safe behavior, then the number of conflicts will decrease, there will be fewer people with destructive behavior. Thus the whole society as a whole will become safe. This article describes a stating experiment to identify the levels of formation of safe behavior in children of primary school age. We have selected the appropriate diagnostic material, according to which we tracked the dynamics of the formation of safe behavior. Let's answer the question: does specially organized extracurricular activities affect the level of correct (safe) reactions of children to risky situations. In the theoretical part of the article, we examined the causes of risky situations in the lives of children, requiring them to behave safely. We analyzed the components of safe behavior and the main aspects of the formation of safe behavior in junior schoolchildren.

Key words: safe behavior, junior schoolchild, risk, formation, diagnostics.

Введение. Множество условий развития современного общества оказывают влияние на развитие личности ребенка, формируя определенные риски: экологические проблемы большого города, развитие и повсеместное распространение современных технологий, неустойчивость социально-экономической обстановки, информационная избыточность порождает массовый психологический стресс, деформацию социальных взаимодействий, а также нарастание явлений отчуждения и одиночества.

В данной статье мы ответим на следующие вопросы: к каким жизненным рисками склонны дети, что такое безопасное поведение (далее БП), какие появляются проблемы в процессе формировании БП у младших школьников. Рассмотрим логику формирования БП, критерии сформированности навыков БП младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Изучением вопроса о формировании основ безопасности занимались Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Д.В. Колесов, А.А. Плешаков и многие другие.

Н.Ю. Марчук выделила основные риски детства:

- рост рисков техногенного характера;
- снижение влияния традиционных социальных институтов;
- снижение показателей здоровья детей;
- деструктивные модели поведения детей;
- рост конфликтов в отношениях между людьми [2].

Б.С. Волков в своей статье описал одну из центральных проблем формирования модели БП, ей является нарушение правил БП взрослых в присутствии ребенка [1]. Например, мы часто наблюдаем как взрослые нарушают правила дорожного движения, тем самым подвергая опасности жизнь ребенка, который чаще всего подражает взрослому.

Для того, чтобы максимально минимизировать данные риски необходимо начинать формировать культуру БП основываясь на поддержании мотивации к БП, которая включает в себя сохранение здоровья и поддержание здорового образа жизни в процессе становления детской личности.

Н.В. Перфильева сформулировала следующее определение «безопасного поведения»: «это система ценностей, знаний, способов деятельности, норм и правил безопасности, основная функция которых – формирование и развитие готовности к профилактике и минимизации опасных жизненных факторов» [3]. Аспекты в проблемах формирования БП:

- теоретическая подготовка к безопасной жизни (осмысление проблем и последствий риска, опасности);
- развитие качеств личности для безопасной жизнедеятельности (внимательность, дальновидность, гуманность);
- психологическая подготовка к безопасной жизнедеятельности (развитие смелости, решительности);

– формирование умений и навыков (специальные виды деятельности, которые могут осуществляются в условиях опасности).

Нужно отметить, что для формирования БП следует рассматривать этот процесс не с одной стороны, а комплексно, то есть подготавливать ребенка теоретически, психологически и развивать его личные качества.

Для предотвращения ситуаций риска мы должны понимать, как же должен выстраиваться этот процесс правильно. Логика формирования БП, следующая: предвидение опасности – отношение к опасности – преодоление опасности.

Согласно общепедагогической логике, модель БП включает в себя три компонента:

1. Когнитивный компонент подразумевает собой знания о человеке, окружающей среде, представлений о факторах риска, профилактике заболеваний.

2. Эмоционально-ценностный – представлен в виде потребности соблюдения БП, быть наглядным примером БП для окружающих.

3. Содержание деятельностного компонента представлено овладением ребенка умениями и навыками БП в условиях повседневной жизнедеятельности.

В психолого-педагогической литературе приводятся критерии сформированности навыков БП младших школьников:

– когнитивный, включающий знаний у школьников об опасностях, о навыках БП, о предотвращении опасностей (методика «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина));

– эмоционально-ценностный, эмоциональное и осознанное отношение младших школьников к опасным ситуациям (методика «Что такое хорошо и что такое плохо» (Н.М. Липская));

– деятельностный, отражающий владение младшими школьниками навыков БП, действиями во время опасности, ее устранения и предотвращения (методика «Оцени поступок» (Э. Туриэль)).

По каждому критерию нами были проведены диагностики, направленные на выявление уровня сформированности модели БП. Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты уровня сформированности модели БП

№ п/п	ФИ обучающегося	«Сюжетные иллюстрации» Р.Р. Калинина (0-3 балла)	«Что такое хорошо и что такое плохо» М.Н. Липская	«Оцени поступок» Э. Туриэль	Общий уровень
1.	Кристина Г.	2	2	2	2 (средний)
2.	Александр Д.	2	3	3	2,6 (высокий)
3.	Лев К.	0	1	1	0,33 (низкий)
4.	Настасья М.	2	2	2	2 (средний)
5.	Ева М.	2	2	2	2 (средний)
6.	Алина Я.	2	2	2	2 (средний)
7.	Рамиль Я.	2	3	3	2,6 (высокий)
8.	Милана С.	2	3	3	2,6 (высокий)
9.	Виктор П.	1	2	2	1,6 (средний)
10.	Галина Т.	2	2	2	2 (средний)
11.	Вероника П.	2	2	2	2 (средний)
12.	Егор Ш.	1	2	2	1,6 (средний)
13.	Маргарита Ш.	2	2	2	2 (средний)
14.	Владимир Ж.	3	3	3	3 (высокий)
15.	Дмитрий С.	3	3	3	3 (высокий)
16.	Дмитрий Д.	2	2	2	2 (средний)
17.	Сергей Ц.	3	3	1	2,6 (высокий)
18.	Сумайя П.	2	2	2	2 (средний)
19.	Сергей Т.	1	2	2	1,6 (средний)
20.	Екатерина Н.	1	2	2	1,6 (средний)
21.	Робия Х.	3	3	3	3 (высокий)
22.	Константин З.	3	3	3	3 (высокий)
23.	Татьяна Ч.	3	3	3	3 (высокий)
24.	Ольга Х.	2	2	2	2 (средний)
25.	София Н.	3	3	3	3 (высокий)

Первая методика: «Сюжетные картинки» по Р.Р. Калининой. Анализ результатов по данной методике показал, что 7 (28%) детей из 25 продемонстрировали сформированные знания об отрицательных и положительных поступках, умение четко обосновывать свой выбор и проявили адекватные ярко выраженные соответствующие эмоции; 13 (52%) испытуемых продемонстрировали умение правильно раскладывать картинки, обосновывать свои действия, но при этом эмоции выражены достаточно слабо; 4 (16%) испытуемых правильно раскладывают картинки, но не могут обосновать свой выбор, их эмоциональные реакции неадекватны и 1(4%) ребенок не смог правильно разложить картинки, обосновать ответ, эмоциональные реакции отсутствуют.

По второй методике «Что такое хорошо и что такое плохо» по М.Н. Липской мы получили следующие данные, 10 (40%) испытуемых приводят достаточное количество примеров нарушения поведения и несут ответственность за собственное здоровье, 14 (56%) испытуемых также приводят примеры нарушения дисциплины в школе, но не понимают всей ответственности за свою безопасность и 1(4%) испытуемых не может привести примеры нарушения дисциплины из личного опыта.

По результатам третьей методике «Оцени поступок» Э. Туриэль 9 (36%) испытуемых отлично справились с заданием и продемонстрировали высокий уровень дифференциации моральных устойчивых норм, 14 (56%) детей дают верную оценку поступку, но путаются в формулировках и 2 (8%) детей неуверенно отвечает на предложенные вопросы.

Проанализировав все полученные результаты в ходе проведения диагностик, мы выяснили, что из 25 испытуемых 10 (40%) детей имеют высокий уровень сформированности навыков БП, четко понимают алгоритмы действий в чрезвычайных

ситуациях и применяют их в деятельности, 14 (56%) испытуемых имеют средний уровень сформированности навыков БП и у 1 (4%) ребенка констатируется низкий уровень сформированности навыков БП.

Нами была разработана программа по формированию модели БП у младших школьников в условиях повседневной жизни через внеурочную деятельность. Вследствие эта программа была реализована. Для достижения наиболее высокого результата надо сделать так, чтобы детям было интересно, и они получали удовольствие от процесса, поэтому мы использовали различные формы и методы внеурочной деятельности (квест-игра, акция «Светимся вместе», мастер-класс по изготовлению фликеров, кейс-соревнования, экскурсия в пожарную часть, круглый стол «Интернет друг или враг?», Интернет-тренажеры и игры и др.). После организации внеурочной деятельности, была проведена повторная диагностика (Табл. 2).

Таблица 2

Результаты повторной диагностики уровня сформированности модели БП у младших школьников

№ п/п	ФИ обучающегося	«Сюжетные иллюстрации» Р.Р. Калинина (0-3 балла)	«Что такое хорошо и что такое плохо» М.Н. Липская	«Оцени поступок» Э. Туриэль	Общий уровень
1.	Кристина Г.	3	3	2	2,6 (высокий)
2.	Александр Д.	2	3	3	2,6 (высокий)
3.	Лев К.	1	2	2	1,6 (средний)
4.	Настасья М.	2	2	2	2 (средний)
5.	Ева М.	2	2	2	2 (средний)
6.	Алина Я.	2	2	2	2 (средний)
7.	Рамиль Я.	2	3	3	2,6 (высокий)
8.	Милана С.	2	3	3	2,6 (высокий)
9.	Виктор П.	1	2	2	1,6 (средний)
10.	Галина Т.	3	2	3	2,6 (высокий)
11.	Вероника П.	2	2	2	2 (средний)
12.	Егор Ш.	1	2	2	1,6 (средний)
13.	Маргарита Ш.	2	2	2	2 (средний)
14.	Дмитрий С.	3	3	3	3 (высокий)
15.	Дмитрий Д.	2	2	2	2 (средний)
16.	Сергей Ц.	2	2	2	2 (средний)
17.	Сумайя П.	2	2	2	2 (средний)
18.	Владимир Ж.	3	3	3	3 (высокий)
19.	Сергей Т.	1	2	2	1,6 (средний)
20.	Екатерина Н.	1	2	2	1,6 (средний)
21.	Робия Х.	3	3	3	3 (высокий)
22.	Константин З.	3	3	3	3 (высокий)
23.	Татьяна Ч.	3	3	3	3 (высокий)
24.	Ольга Х.	3	3	2	2,6 (высокий)
25.	София Н.	3	3	3	3 (высокий)

Приведем результаты повторной диагностики, которые мы получили после проведения специальных мероприятий. Анализ результатов повторной диагностики по методике Р.Р. Калининой показал, что высокий уровень продемонстрировали 9 детей из 25, что составляет 36%. Они четко аргументируют свой выбор, проявляют соответствующие эмоции. 11 (44%) испытуемых показали средний уровень, то есть предложенные задания были выполнены правильно, но эмоции детей не имели яркой выраженности. Ни один ребенок не показал низкий уровень.

Результаты обработки методики М. Н. Липской дали следующие результаты: вся группа детей в той или иной степени справились с заданием. Низкий уровень не был выявлен. 14 (56%) обучающихся показали средний уровень. Дети смогли привести 1-2 примера нарушения дисциплины в школе, но тем не менее у них не было выявлено четкого понимания ответственности в повседневной жизнедеятельности. Стоит отметить, что формирование понимания ответственности за собственную жизнь находится в стадии формирования, так как дети имеют об этом первоначальное представление.

11 (44%) обучающихся по результатам данной методики показали высокий уровень, отлично справились со всеми заданиями, с легкостью приводят необходимое количество примеров, понимают ответственность за собственную жизнь и здоровье.

По третьей методике (Э. Туриэль) целью которой является выявление уровня дифференциации моральных устойчивых норм, 15 (60%) испытуемых справились с заданием на среднем уровне, дети дают точную оценку поступку, но не могут еще привести аргументы в пользу своей оценки. 10 (40%) участников справились с заданием на высоком уровне, дают правильную оценку, аргументацию, определяют характер нарушения правил БП в повседневных или опасных обстоятельствах.

Результаты повторной диагностики в которой приняли участие 25 детей, показали, что число детей продемонстрировавших высокий уровень увеличилось с 10 (40%) до 12 младших школьников (48%), соответственно количество детей со средним уровнем сформированности модели БП уменьшилось с 14 (56%) до 13 (52%) испытуемых. Это объясняется тем, что часть детей в ходе формирующего эксперимента перешли со среднего на высокий уровень. Низкий уровень уменьшился с 1 (4%) ребенка до нуля.

Выводы. Таким образом, делаем вывод о том, что если целенаправленно организовывать внеурочную деятельность по формированию БП, то уровень правильных (безопасных) реакций детей на рискованные ситуации увеличится, что в целом подтверждается положительной динамикой по результатам первичной и повторной диагностики. Стоит отметить, что не только педагоги, но и родители должны уделять особое внимание на формирование БП и конечно быть примерами для детей. Процесс формирования модели БП у младших школьников очень важен, ведь он напрямую связан с сохранением их здоровья.

Литература:

1. Волков, Б.С. Психология младшего школьника: Учебное пособие. – Москва: Академический проспект, 2016. – 208 с.

2. Марчук, Н.Ю. Методические материалы по вопросам формирования навыков безопасного поведения у детей и подростков / Н.Ю. Марчук. – Екатеринбург: ГБОУ СО ЦППРиК «Ладо», 2017. – 52 с.

3. Перфильева, Н.В. Точки зрения на характеристики и квалификацию абстрактных единиц языка / Н.В. Перфильева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 17-22.

Педагогика

УДК 808.53

кандидат педагогических наук, доцент Стрельников Павел Алексеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово);

старший преподаватель Горбачева Марина Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово)

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается система организационно-методического взаимодействия подразделений учреждения высшего образования в процессе формирования интегративных компетенций студентов. Система является практической задачей в рамках разработки концепции формирования интегративных компетенций, ранее описанной в предыдущих работах автора. Концепция предполагает, что система организационно-методического взаимодействия есть структурная организация подготовки выпускников основе методического взаимодействия подразделений вуза с целью создания условий для системной интеграции компетенций студентов в единую совокупность.

Обосновано, что целью взаимодействия структурных единиц вуза является создание условий для системной интеграции компетенций в единую совокупность. Организация поэтапной целевой интеграции компетенций обучающихся рассматривается в терминах теории систем как сложная структура. Проведен системный анализ основных процессов организационно-методического взаимодействия подразделений вуза.

В терминах системного анализа структурная организация поэтапной интеграции компетенций рассматривается как «сложная структура». Описание морфологии образовательной системы сосредоточено на выявлении свойств её элементов. Утверждается, что функциональные связи между подразделениями вуза имеют двойственный характер, поскольку являются определяющими как с точки зрения структурной оптимальности, так и с позиций функциональной эффективности системы подготовки. Авторы доказывают, что в учреждениях высшего образования преобладают иерархические структуры смешанного типа. Задача создания эффективной системы связей в вузе конкретизируется задачей преодоления естественного для сложной системы стремления к равновесности путём стимулирования развития элементов-лидеров.

В работе выявлены системные свойства, которыми должна обладать организационная структура вуза для наиболее эффективной и продуктивной деятельности. Представлена технология методического взаимодействия подразделений в планировании учебной деятельности по интеграции компетенций.

Определены критерии эффективности организационно-методического взаимодействия, сформулированы задачи дальнейшего исследования проблемы с целью поиска математического выражения характеристик эффективности. Совокупность критериев включает в себя критерий соотношения «результат подготовки – цель подготовки», критерий соотношения «ресурсы подготовки – цель подготовки» и критерий соотношения «ресурсы подготовки – результат подготовки».

Ключевые слова: компетенции, интеграция, высшее образование, профессиональная подготовка, организационно-методическое взаимодействие, теория систем, системный анализ, критерии эффективности.

Annotation. The system of organizational and methodical interaction between the departments of a higher education institution in the process of forming students' integrated competencies is discussed in the article. The system is a practical task within the framework of the concept of the formation of integrative competencies, previously described in the author's works. The concept assumes that the system of organizational and methodological interaction is a structural organization of graduate training based on the methodological interaction of university departments in order to create conditions for the system integration of students' competencies into a single set.

It is substantiated that the purpose of the interaction of the structural units of the university is to create conditions for the system integration of competencies into a single set. The organization of stage-by-stage targeted integration of students' competencies is considered in terms of systems theory as a complex structure. A systems analysis of general processes of organizational and methodical interaction of university departments is carried out.

In terms of system analysis, the structural organization of the phased integration of competencies is considered as a "complex structure". The description of the morphology of the educational system is focused on identifying the properties of its elements. It is argued that the functional links between the departments of the university are of a dual nature, since they are decisive both in terms of structural optimality and in terms of the functional efficiency of the training system. The authors prove that hierarchical structures of a mixed type prevail in institutions of higher education. The task of creating an efficient system of links in the university is specified by the task of overcoming the natural trend of a complex system to equilibrium by stimulating the development of leading elements.

The paper reveals the system properties that the organizational structure of the university should have for the most efficient and productive activity. The technology of methodical interaction of departments in planning educational activities for the integration of competencies is presented.

The criteria for the efficiency of organizational and methodical interaction are determined, the tasks of further research of the problem are formulated in order to find a mathematical expression for the characteristics of efficiency. The set of criteria includes the criterion of the ratio "the result of training – the goal of training", the criterion of the ratio "resources of training – the goal of training" and the criterion of the ratio "resources of training - the result of training".

Key words: competencies, integration, higher education, professional training, organizational and methodical interaction, systems theory, systems analysis, efficiency criteria.

Введение. Создание системы организационно-методического взаимодействия подразделений учреждения высшего образования в процессе формирования интегративных компетенций студентов вуза является практической задачей в рамках разработки концепции формирования интегративных компетенций [4, 9].

Исследователи в сфере теории систем и системного подхода полагают, что современные системы управления «характеризуются большим числом элементов, множеством связей и взаимосвязей, значительным объемом перерабатываемой информации», что справедливо в отношении как технических, так и производственных и образовательных структур [1, 2, 3]. Поскольку для изучения компетентностно-ориентированного высшего образования в целом и организационно-методического взаимодействия подразделений вуза в частности, полагаем закономерным рассматривать структурную организацию поэтапной целевой интеграции компетенций как «сложную структуру», пользуясь терминологией теории систем.

При этом основной движущей силой, приводящей в действие описанную структуру, являются связи между её структурными элементами, а в нашем случае – методическое взаимодействие отдельных подразделений вуза, подчинённое единой цели учреждения высшего образования – формированию интегративной компетенции выпускника [9]. То есть, связи между элементами системы – подразделениями вуза – в нашем случае первичны по отношению к функциям каждого отдельного подразделения. Как следствие, функции каждого отдельного подразделения, как это ни парадоксально, вторичны по отношению к связям между ними – а именно, методическому взаимодействию между элементами образовательной системы. Это утверждение подтверждается и опытом изучения сложных систем, согласно которому «для систем, состоящих из большого числа взаимосвязанных подсистем, наиболее эффективно вначале наметить основные подсистемы и установить главные взаимосвязи между ними, а затем уже переходить к детальному моделированию механизмов функционирования различных подсистем». Таким образом, изучение свойств системы и отдельных аспектов её функционирования, как представляется, целесообразно начинать с исследования её структуры и «содержащейся в ней информации».

Изложение основного материала статьи. Первым этапом изучения организационной структуры вуза является исследование её элементного состава. Типичная схема подразделений вуза даёт основания говорить об её смешанном типе, поскольку включает в себя как гомогенные, или однотипные (кафедры, факультеты), так и гетерогенные, или разнотипные элементы (отделы, управления и т.д.). Гомогенность, согласно теории систем, предполагает наличие скрытых (потенциальных) возможностей системы. То есть именно гомогенные элементы вузовской системы служат основным источником дополнительных резервов для оптимизации работы всей структуры вуза.

Гетерогенные элементы с точки зрения системного подхода «специализированы и экономичны», но при этом их эффективность ограничивается «узким диапазоном внешних условий», и при изменении данных условий эффективность указанных элементов имеет тенденцию к резкому снижению, и даже переходу в негативный фактор по отношению к работе всей системы. Очевидно, что однородные элементы должны располагаться в организационной схеме вуза так, чтобы не являться ключевыми в процессе её функционирования, опираясь на подсистемы гомогенных элементов, имеющих способность приспосабливаться к изменяющимся условиям (что особенно актуально для системы образования) и «нивелировать» негативный эффект, вызванный колебаниями нестабильной внешней среды за счёт имеющего скрытого потенциала.

Дальнейший анализ морфологии образовательной системы сосредоточен на выявлении свойств её элементов. Пользуясь наиболее распространённой классификацией, мы разделяем все подразделения вуза на информационные, энергетические и вещественные элементы [1, 3]. Мы считаем, что система компетентностно-ориентированной подготовки в терминах системного анализа оперирует понятиями энергии для описания совокупности компетенций, информации для обозначения методического потенциала вуза, вещества для обозначения материально-технических ресурсов.

Информационными мы называем элементы, осуществляющие приём, хранение, преобразование и передачу информации. При этом преобразование информации может иметь различные формы: изменение вида несущей информации, изменение способа кодирования (способа представления) информации, сокращения или детализации информации, принятия решений и т.д. То есть, информационные элементы организационной схемы вуза – подразделения, обладающие определённым методическим и педагогическим потенциалом (чисто информационный – методический отдел, методическая комиссия; частично информационный – деканат (информационный компонент преобладает над энергетическим), кафедра (энергетический компонент преобладает над информационным)).

Энергетические элементы системы отвечают за преобразование энергии, то есть изменение параметров энергетического потока. При этом энергия поступает в систему либо извне, либо генерируется другими элементами структуры. Выход энергии также осуществляется или во внешнюю среду, или в другие элементы системы. Важно, что преобразование энергии невозможно без определённого объёма информации. Таким образом, энергетическими элементами структуры вуза мы можем считать те подразделения, которые связаны непосредственно с формированием компетенций студентов, а наиболее эффективными из них компоненты смешанного информационно-энергетического типа.

Морфологические свойства любой системы, и система подразделений вуза не является исключением, существенно зависят от характера связей между её элементами. Основными характеристиками связей между элементами системы являются их направление, сила и вид. Согласно первой характеристике все междисциплинарные связи подразделений вуза мы делим на направленные и ненаправленные (связи, обусловленные и не обусловленные должностными инструкциями). С точки зрения силы связей мы выделяем среди них сильные и слабые. Вид исследуемого взаимодействия описываем как подчинительные, генетические (порождающие), равноправные и связи управления. Эффективное функционирование системы предполагает баланс связей подчинения и управления, максимально возможную направленность генетических связей и сильные равноправные связи между элементами одного уровня подчинения [1, 3].

Существенное значение для выстраивания оптимальной схемы методического взаимодействия в вузе имеет изучение характера и устойчивости отношений между элементами. С точки зрения их характера отношения между элементами структуры могут быть многосвязными, иерархическими и смешанными. Классификация отношений при этом производится на основании доминирующего признака, поскольку эти отношения всегда являются однородными. Наиболее устойчивыми являются детерминированные структуры, в которых отношения либо постоянны, либо изменяются во времени по детерминированному закону.

Следующий этап морфологического анализа структуры вуза и связей между его элементами – это выявление отношений координации и субординации. Координация при этом описывает горизонтальную упорядоченность элементов системы, то есть, относится к взаимодействию компонентов одного уровня организации. Субординация указывает на вертикальную упорядоченность подчинения и компонентов. Характеристики координации и субординации применительно к структуре вуза описывают наличие регламентирующего сопровождения, определяющего связи элементов на документальном уровне [1, 2, 3].

Таким образом, мы выходим на следующий уровень морфологического анализа организационной системы высшего образования – изучение иерархических особенностей её структуры. Очевидно, что в учреждения высшего образования преобладают иерархические структуры смешанного типа, сочетающие в себе признаки как строгой иерархии. Следует отметить, что теория систем рассматривает иерархические структуры как более экономичные с точки зрения их

функциональности и работоспособности. То есть, закономерным требованием к системе вузовской подготовки становится сокращение не иерархических подструктур, ослабляющих работу системы.

Перейдём к ключевым характеристикам структуры вузовской подготовки – стабильности и равновесию. Стабильность определяется временем изменения структуры, которое может происходить как без преобразования класса, так и преобразованием одного класса в другой. То есть, «возникновение лидера в неиерархической структуре может привести к преобразованию ее в иерархическую, а возникновение лидера в иерархической структуре – к установлению ограничивающей, а затем детерминированной связи между лидирующей подсистемой и подсистемой высшего уровня. В результате этого подсистема высшего уровня заменяется лидирующей подсистемой, либо объединяется с ней, или иерархическая структура преобразуется в неиерархическую (смешанную)» [1, 3].

Равновесными являются структуры, в которых не имеется лидирующих компонентов или подсистем. Структура вуза априори имеет тенденцию к равновесию, поскольку такое свойство характерно именно для многосвязных структур, коей является организационная схема вуза. При этом «равновесность не означает покомпонентной идентичности метаболизма, речь идет только о степени влияния на принятие решений». Таким образом, задача создания эффективной системы связей в вузе конкретизируется задачей преодоления естественного для сложной системы стремления к равновесности путём стимулирования развития элементов-лидеров.

И, наконец, заключительный этап морфологического анализа системы – изучение её композиционных свойств, которые определяются способом объединения элементов в подсистеме. В теории систем различают эффекторные подсистемы, рецепторные подсистемы и рефлексивные подсистемы. Наличие или отсутствие в структуре системы элементов с указанными свойствами позволяет классифицировать их как слабые системы (не обладающие элементами с отчётливо выраженными свойствами из приведённого выше перечня), эффекторные, рецепторные или рефлексивные системы (где преобладают элементы с указанными функциями), полные системы (имеющие элементы всех трёх видов).

В структуре современного вуза, который, разумеется, является, полной системой, преобладают рецепторные подсистемы, гораздо слабее развиты рефлексивные функции и практически отсутствуют эффекторные компоненты. Для обеспечения эффективной подготовки следует создать систему, в которой указанные подсистемы будут функционировать на одинаково высоком уровне.

Таким образом, из всего вышесказанного следует, что для наиболее эффективной и продуктивной образовательной деятельности организационная структура вуза должна обладать следующими системными свойствами:

- смешанный тип морфологии – совокупность однородных и разнородных элементов; при этом гомогенные элементы должны преобладать в количественном отношении для обеспечения наибольшей устойчивости системы к внешним изменениям (сокращение отделов и служб при сохранении числа кафедр, к примеру);
- объём энергии, обрабатываемый элементами структуры, должен обеспечиваться должным объёмом информации, необходимой для данной обработки (объём методической работы, выполняемой подразделением, должен соответствовать объёму компетенций, приобретаемых студентами): лишняя информация, не направленный на обработку энергии (переизбыток методической работы), равно как и избыточный объём энергии, не обеспеченный необходимым объёмом информации (недостаточное обеспечение учебного процесса методическими разработками), ведут к снижению эффективности системы;
- баланс связей подчинения и управления между элементами системы (сокращение управленческих связей каждого подразделения до 1-2 элементов структуры);
- целевую направленность генетических связей в структуре системы (подразделение, являющееся «инициатором» отношений с другим подразделением, должно иметь для этого основания, связанные так или иначе с общей функцией системы);
- сильные равноправные связи между элементами одного уровня подчинения (интенсивное методическое взаимодействие между кафедрами; при этом профилирующие кафедры не занимают доминирующего положения по отношению, скажем, к общеобразовательным);
- обеспечение пропускной способности и надёжности связей между элементами путём повышения их адаптивности к изменениям в системе (подразделения, обрабатывающие большой поток энергии – кафедры, должны увеличиваться с увеличением объёма приобретаемых студентами компетенций, другие подразделения могут оставаться неизменными);
- преобладание обратных связей над прямыми (снижение уровня директивности в принятии решений в пользу коллективности принятия решений);
- минимизация нейтральных связей (исключение связей, не имеющих прямого отношения к общей функции системы);
- детерминированность отношений в структуре системы (отношения между элементами системы подчиняются единой цели работы системы, другие отношения по возможности исключаются);
- развитая сеть подсистем-лидеров (расширение полномочий отдельных элементов в принятии решений, повышение самостоятельности подсистем структуры вуза);
- чёткий вектор «координация-субординация»;
- иерархизированность системных связей;
- развитие эффекторных и рефлексивных функций отдельных элементов и подсистем (выстраивание системы подготовки таким образом, чтобы она не только отражала требования рынка труда, но и влияла в известной мере на его структуру; поиск новых, возможно, экспериментальных методов подготовки, исходя из собственных ресурсов и возможностей).

Исходя из обоснованных выше требований к организационной структуре подразделений вуза, участвующих в подготовке студентов, мы разработали следующую схему их взаимодействия. Цели и содержание методического взаимодействия подразделений вуза при этом определяются содержанием практической деятельности, направленной на формирование интегративных компетенций студентов на разных уровнях подготовки [8, 10].

Схема методического взаимодействия подразделений в планировании учебной деятельности по интеграции компетенций

<i>Название этапа/ участие подразделений</i>	<i>Содержание деятельности</i>	<i>Результат</i>
Аналитический этап	– установление взаимосвязь между целями деятельности и её содержанием (<i>методический совет</i>); – оценка компетентностного ресурса студентов на предмет соответствия целям деятельности (<i>методический совет</i>); – создание мультидисциплинарной комиссии (<i>методический совет</i>).	– оценка имеющихся компетенций студентов; – разработка фонда видов деятельности, их целей и задач.
Конструктивный этап	– систематизация объектов интеграции (<i>мультидисциплинарная комиссия</i>); – разработка программы деятельности (<i>мультидисциплинарная комиссия</i>); – разработка содержательного компонента учебно-методических материалов (<i>мультидисциплинарная комиссия</i>); – уточнение критериев оценки усвоения учебного материала и выполнения задач деятельности (<i>мультидисциплинарная комиссия</i>); – разработка пакета контрольно-измерительных материалов (<i>мультидисциплинарная комиссия</i>).	– рабочая программа деятельности; – формы организации деятельности; – учебно-методическое обеспечение деятельности.
Функциональный этап	– реализация деятельности (<i>кураторы</i>).	– результаты деятельности.
Оценочный этап	– анализ полученных результатов деятельности (<i>мультидисциплинарная комиссия</i>).	– оценка деятельности.
Этап экспертизы	– оценка качества усвоения учебного материала (<i>мультидисциплинарная комиссия</i>); – оценка эффективности деятельности (<i>методический совет</i>).	– коррекция программы.

Выводы. Описанная система методического взаимодействия подразделений вуза сбалансирована на уровне отношений связей благоприятствования и конкуренции, в основе которых лежат взаимоотношения ресурса и потребителя ресурса.

Поскольку организационная составляющая является интегральным компонентом системы компетентностно-ориентированной подготовки, её эффективность напрямую влияет на результативность процесса обучения. Следовательно, оценку эффективности деятельности подразделений вуза в процессе организации интегративного учебного процесса, следует считать одной из неотъемлемых составляющих процесса организации компетентностно-ориентированной подготовки в вузе [5, 6, 7].

Таким образом, дальнейшее решение поставленной задачи должно быть направлено на поиск количественных характеристик критерия эффективности организационно-методического взаимодействия подразделений вуза и разработку его математического выражения.

Литература:

1. Прохорова, И.А. Теория систем и системный анализ / И.А. Прохорова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2013. – 49 с.
2. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уемов. – Москва: Мвсль, 1978. – 272 с.
3. Садовский, В.Н. Основание общей теории систем / В.Н. Садовский. – Москва: Наука, 1974. – 230 с.
4. Стрельников, П.А. Интеграционные образовательные процессы / П.А. Стрельников // Профессиональное образование: теоретические и прикладные аспекты лингводидактики. – Кемерово: КузГТУ, 2016. – С. 8-26.
5. Стрельников, П.А. Критерии и показатели эффективности системно-функционального развития интеграционных образовательных процессов / П.А. Стрельников // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. – Кемерово: КузГТУ, 2018. – С. 28-44.
6. Стрельников, П.А. Оценка результатов и качества компетентностно-ориентированной подготовки в вузе / П.А. Стрельников // Современные технологии обучения иностранному языку: теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. – Кемерово: КузГТУ, 2021. – С. 66-75.
7. Стрельников, П.А. Оценка эффективности интеграционных образовательных процессов / П.А. Стрельников // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. – Кемерово: КузГТУ, 2019. – С. 46-61.
8. Стрельников, П.А. Принципы системно-функционального развития интеграционных образовательных процессов / П.А. Стрельников // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 4. – С. 41.
9. Стрельников, П.А. Сущность и содержание интеграционных образовательных процессов / П.А. Стрельников // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 3 (13). – С. 169-175.
10. Znikina, L. The communication aspect of specialists' professional competence / L. Znikina, N. Mamontova, P. Strelnikov // E3S WEB OF CONFERENCES. – 2017. – pp. 04021.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
кандидат физико-математических наук, доцент Вежелис Татьяна Мечисловасовна
Московский энергетический институт (г. Москва)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БАЗ ДАННЫХ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности формирования профессиональных компетенций подготовки ИТ-специалистов при изучении баз данных и системы управления базами данных (СУБД). Для этого приводятся приемы решения задачи автоматизации деятельности грузоперевозок и логистики малого предприятия со своей спецификой. В рамках изучения ряда дисциплин таких как, например Управление данными изучаются базы данных и СУБД. В соответствии с установленными компетенциями необходимо на этих дисциплинах изучать приемы решения задач профессиональной направленности к которым и относятся транспортные задачи и в частности задачи автоматизации грузоперевозок. В статье приводится вся последовательность разработки десктопного приложения, позволяющего автоматизировать грузоперевозки и логистики. Приводится пример наполнения таблиц базы данных, установления связей между ними, построения концептуальной и логической схем базы данных, даются рекомендации применения диаграммы вариантов использования (use-case) с целью каким образом можно изобразить взаимодействие с приложением и другие особенности разработки.

Ключевые слова: десктопное приложение, грузоперевозки, логистика, язык структурированных запросов SQL, концептуальная схема базы данных.

Annotation. The article discusses the possibilities of forming professional competencies for training IT specialists in the study of databases and database management systems (DBMS). For this purpose, methods are given for solving the problem of automating the activities of cargo transportation and logistics of a small enterprise with its own specifics. As part of the study of a number of disciplines such as, for example, Data Management, databases and DBMS are studied. In accordance with the established competencies, it is necessary in these disciplines to study methods for solving problems of a professional orientation, which include transport tasks and, in particular, the tasks of automating cargo transportation. The article provides the entire sequence of developing a desktop application that allows you to automate cargo transportation and logistics. An example of filling database tables, establishing links between them, building conceptual and logical database schemas is given, recommendations are given for using a use-case diagram in order to depict interaction with the application and other development features.

Key words: desktop application, freight transportation, logistics, SQL structured query language, database conceptual diagram.

Введение. При подготовке бакалавров по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии в рамках установленных компетенций студент должен, в частности, знать, уметь, иметь навыки применения современных информационных технологий и программных средств, используемых при решении задач профессиональной деятельности. В том числе: разработать и верифицировать структуру баз данных, анализировать хранилище данных, использовать инструменты и методы проектирования структур баз данных и пр. [4].

При изучении баз данных и систем управления базами данных (СУБД) возможно рассмотрение задач, связанных с грузоперевозками и логистикой.

Логистика и учет грузоперевозок – многогранный и сложный процесс, который состоит из множества этапов, требует точных расчетов и планирования работы транспорта наперед. Каждое предприятие ставит перед собой задачу автоматизировать функцию учета деятельности. В наше время существует множество программных продуктов на рынке, которые решают разнообразные задачи и запросы в этой области.

В частности, учет деятельности на малом предприятии, дополнительно занимающегося перевозкой грузов, имеет свои особенности в представлении данных, а также в их хранении. Большинство готовых решений по учету деятельности грузоперевозок не подойдут, так как они нацелены на крупные компании, основным видом деятельности которых являются перевозки грузов, соответственно имеют адаптированный функционал под их запросы.

На рынке программного обеспечения представлено недостаточно программных продуктов, направленных на решение задач малого и среднего бизнеса в сфере грузоперевозок и логистики.

Цель данной работы: рассмотрение методики изучения и построения информационной системы, автоматизирующей грузоперевозки и логистику в рамках деятельности некоторого предприятия. Подобные задачи решаются в курсе Управление данными при подготовке бакалавров направления информационные системы и технологии [5].

Изложение основного материала статьи. В качестве примера для разработки информационной системы, которая структурирует все данные о грузоперевозках, возьмем некоторое предприятие, которое является производителем растительных масел, а также осуществляющей деятельность по перевозке грузов цистернами и зерновозами. При этом к разрабатываемой информационной системе предъявляются следующие требования, которыми она должна располагать:

- учет активных рейсов;
- учет всех рейсов с разделением по транспорту;
- учет рейсов внутри компании;
- учет расходов топлива и вспомогательных затрат водителей (мойка, запчасти, стоянки);
- расчет прибыли от рейсов;
- расчет зарплат водителям;
- построение отчетов по общей и чистой прибыли, а также рубль/километр по грузоперевозкам;
- учет ремонтных работ по каждому автомобилю, техосмотры;
- учет задолженностей контрагентов.

Рассматривая возможность создания десктопного приложения, требуется выбрать инструментальные средства для его разработки и базу данных, на которой будут храниться данные организации по грузоперевозкам. Десктопное приложение должно позволять добавлять, изменять и сохранять всю информацию, касающуюся грузоперевозок, для этого все данные должны быть размещены в базе данных.

На начальном этапе требуется выбрать одну из множества СУБД, в которой используется язык структурированных запросов SQL. При сравнении различных баз данных нужно учитывать, насколько она удобна для пользователя, масштабируема ли СУБД, какая стоимость и есть ли поддержка от разработчика. Для этого можно обратиться к portalу db-

engines.com, который ведет рейтинг баз данных, основываясь на поисковых запросах и упоминаниях на форумах разработчиков.

Выберем для сравнения три СУБД: Oracle, MySQL и Microsoft SQL Server [1], которые на основе рейтинга портала db-engines.com имеют наибольшую популярность. Рассмотрев функциональные возможности данных СУБД, их достоинства и недостатки, выполним их сравнительный анализ, который необходимо представить в виде таблицы.

Проанализировав самые популярные СУБД, можно остановить свой выбор на Microsoft SQL Server, так как данная СУБД обеспечивает всем необходимым функционалом для выполнения поставленных задач.

После выбора СУБД важным этапом является выбор языка программирования и платформы для реализации самого десктопного приложения. Рассмотрев актуальные средства для написания настольных приложений, выполним сравнительный анализ данных технологий и средств, с целью определения наилучшего варианта (таблица 2).

Таблица 2

Сравнение технологий и средств для написания приложения

Критерии	C# + Windows Forms	Python + PyQt + Qt Designer	Electron
Кроссплатформенность	Только Windows	Windows, Linux, macOS	Windows, Linux, macOS
Графический движок	GDI	PyQt5	Chromium
Требовательность к системе	Не особо требователен к системе	Может затрагивать много ресурсов	Достаточно ресурсоемкий
Гибкость создания уникального дизайна	Дает возможность создания дизайна через дополнительные средства	Qt Designer не гибок, сложно реализовать уникальный дизайн	За счёт CSS предоставляет возможность создания уникального дизайна
Удобство создания интерфейса	Удобный интерфейс, позволяющий накладывать нужные детали на форму	Недостаточно средств для создания интерфейса	Интерфейс нужно прописывать вручную
Особенности средства разработки	Хорошая оптимизация для Windows	Сложный процесс для сборки и установки из исходного кода	Использование Web-технологий

Таким образом, наилучшим решением для разработки десктопного приложения будет использование объектно-ориентированного языка C# с платформой .NET, позволяющей использовать интерфейс Windows Forms, с помощью интегрированной среды разработки Microsoft Visual Studio и с синхронизацией с СУБД Microsoft SQL Server [2, 3]. Это обусловлено тем, что C# с платформой .NET позволяет легко и качественно создать красивый пользовательский интерфейс со связкой с БД, тем самым является самым лучшим вариантом на данный момент в среде разработки.

Рассматриваемая информационная система предназначена для: учета грузоперевозок – хранение, получение, добавление и изменение информации о водителях, контрагентах, тягачах, ремонтных работах тягачей, технических осмотрах, заправленном топливе, затратах во время рейсов, прицепах, ремонтных работах прицепов, рейсах, зарплатах внутри предприятия. Данная информационная система предназначена для логиста организации.

Остановимся на главной особенности разработки приложения – работа с запросами SQL [5]. Для отображения, добавления и изменения данных используется множество запросов. В разработке задействовано несколько типов запросов, такие как:

- SELECT – осуществляется отображение внесенных данных во вкладках «Статистика» в разных разделах, а также результатов отчетов в программе, после нажатия кнопки «Рассчитать»;
- UPDATE – можно изменять внесенные ранее данные, срабатывает после нажатия кнопки «Изменить» в разделах приложения;
- INSERT – используется для внесения одной или нескольких записей в таблицу на SQL Server, выполняется после нажатия кнопки «Добавить» в любом разделе приложения.

Важным этапом для работы с данными и дальнейшего функционирования приложения является разработка базы данных. Чтобы база данных соответствовала всем заявленным критериям, создадим одиннадцать таблиц, такие например как: Counterparty, Truck, Truck_repair, TO, Fuel, Trailer, Trailer_repair, Driver, Salary, Reis, Cost_reis. В процессе создания базы данных важное значение имеет разработка концептуальной схемы базы данных представлена.

Концептуальная схема базы данных в данном случае будет состоять из следующих таблиц:

- Counterparty – содержит данные о контрагентах;
- Truck – содержит данные о тягачах;
- Truck_repair – содержит данные о всех проведенных ремонтных работах тягачей;
- TO_Truck – содержит данные о техническом обслуживании тягачей;
- Fuel – содержит данные о заправленном топливе каждым тягачом;
- Trailer – содержит данные о прицепах;
- Trailer_repair – содержит данные о всех проведенных ремонтных работах прицепов;
- Driver – содержит данные о всех водителях;
- Salary – содержит данные о зарплатах водителей;
- Reis – содержит данные о всех рейсах организации;
- Cost_reis – содержит данные о затратах, которые осуществляются во время рейсов (мойки, стоянки, расходные материалы).

Следующим важным моментом реализации десктопного приложения является разработка подробной структуры базы данных. С помощью логической схемы можно рассмотреть подробную структуру базы данных. Рассмотрим структуру каждой таблицы в базе данных.

Counterparty: Id – идентификационный номер контрагента; Name – название организации; Contact – контактное лицо, включает имя и номер телефона; INN – идентификационный номер налогоплательщика организации; Email – адрес электронной почты контрагента; Post – почтовый адрес контрагента; Status – статус контрагента (активен или неактивен).

Truck: Id – идентификационный номер тягача; Car_number – государственный регистрационный номер тягача; Model – марка и модель тягача; Year – год выпуска тягача; VIN – VIN номер тягача; STS – номер свидетельства о регистрации транспортного средства; Status – статус тягача (активен или неактивен).

Truck Repair: Id – идентификационный номер; Truck – государственный регистрационный номер ремонтируемого тягача; Date_repair – дата ремонта; Part_name – наименование детали или проведенных работ; Price – цена детали или ремонта.

TO_Truck: Id – идентификационный номер; Truck – государственный регистрационный номер проходящего технического обслуживания тягача; Date_to – дата проведения технического обслуживания; Km – пробег тягача на момент проведения технического обслуживания; Work_to – наименования проведенных на техническом обслуживании работ; Price – цена технического обслуживания.

Fuel: Id – идентификационный номер; Date – дата заправки транспортного средства; Truck – государственный регистрационный номер заправляемого тягача; Fuel_1 – количество литров, которое заправляет транспортным средством; Price – цена за литр топлива.

Trailer: Id – идентификационный номер прицепа; Car_number – государственный регистрационный номер прицепа; Model – марка и модель прицепа; Type – тип прицепа; Year – год выпуска прицепа; VIN – VIN номер прицепа; STS – номер свидетельства о регистрации транспортного средства; Status – статус прицепа (активен или неактивен).

Trailer repair: Id – идентификационный номер; Trailer – государственный регистрационный номер ремонтируемого прицепа; Date_repair – дата ремонта; Part_name – наименование детали или проведенных работ; Price – цена детали или ремонта.

Driver: Id – идентификационный номер водителя; Surname – фамилия водителя; Name – имя водителя; Patronymic – отчество водителя; Passport – серия и номер паспорта водителя; Dr_license – номер водительского удостоверения водителя; Status – статус водителя (работает или не работает).

Salary: Id – идентификационный номер; Driver – фамилия и инициалы водителя, которому рассчитывается зарплата; Salary_date – дата расчета зарплаты; Km_rate – ставка за километр в рублях; Reis – километраж, пройденный водителем в рейсах за выбранный месяц; Travel_allow – сумма командировочных за выбранный месяц в рублях; Downtime – сумма за простой водителя в рублях; Premium – премия за работу.

Reis: Id – идентификационный номер рейса; Counterparty – наименование и контакт контрагента; Driver – фамилия и инициалы водителя; Truck – государственный регистрационный номер тягача; Trailer – государственный регистрационный номер прицепа; Loading – место загрузки; Unloading – место разгрузки; Date_load – дата загрузки; Date_unload – дата разгрузки; Cargo_name – наименование груза; Km – пройденный километраж; Rate – ставка за тонну перевозимого груза; Tonnage – количество загруженного груза; NDS – наличие налога на добавленную стоимость; Summ – суммарная стоимость за рейс; Due_date – срок оплаты за рейс заказчиком; Invoice_date – дата выставления счета за оказанные услуги; Letter_date – дата отправления письма; Deadline – дата крайнего срока оплаты за рейс заказчиком; Status – статус оплаты рейса; Tracking_number – номер отслеживания заказного письма.

Cost_reis: Id – идентификационный номер; Date – дата затраты; Truck – государственный регистрационный номер тягача; Type – тип затраты; Price – стоимость затраты.

Создание физической схемы базы данных позволит наглядно отобразить каким образом представляются данные и каковы способы доступа к ним. Разработанная таким образом база данных будет готова для внедрения в приложение, которое будет отображать все данные и через которую будет удобно работать с базой данной, выполняя необходимые запросы.

Десктопное приложение выступает в качестве посредника между базой данных и пользователем, предоставляя удобное отображение данных, последующую работу с ними, а также создание множества отчетов.

С помощью приложения можно автоматизировать основополагающие информационные процессы, такие как: хранение данных о рейсах и вспомогательных процессах, касающихся грузоперевозок; ускорение процессов обработки данных; отчетность о грузоперевозках; сокращение времени расчетов; организованность данных; расчет общей и чистой прибыли.

В процессе разработки подобного десктопного приложения автоматизирующего деятельность малого предприятия по вопросам организации грузоперевозок важно использовать способы построения различных типов диаграмм, которые позволят наглядно проследить различные аспекты взаимодействия с приложением. Этому поможет построение диаграммы вариантов использования (use-case).

На примере раздела с водителями можно показать создание диаграммы деятельности (activity diagram), отражающей динамические аспекты поведения системы. Аналогично построить диаграмму деятельности (activity diagram) для раздела «Добавить» формы «Driver» или диаграмму деятельности (activity diagram) для раздела «Изменить» формы «Driver» или диаграмму деятельности (activity diagram) для раздела «Статистика» формы «Driver».

В приложении на главной форме отобразим несколько разделов: «Водитель», «Контрагент», «Тягач», «Прицеп», «Рейсовые данные», «Заработная плата», «Отчеты». С их помощью возможно реализовать весь функционал разрабатываемого десктопного приложения.

В разделах необходимо реализовать возможность добавления, изменения и просмотра внесенных в базу данных записей. В разделах «Водитель» и «Контрагент» создадим три вкладки: «Добавить», «Изменить» и «Статистика».

Раздел «Тягач» будет отличаться от других разделов расширенным функционалом. В нем создадим возможность просматривать, добавлять и изменять данные как о тягачах, так и о произведенных в них ремонтных работах, технических осмотрах, заправленном топливе и затратах, которые осуществляются во время рейсов.

Раздел «Прицеп» будет позволять просматривать, добавлять и изменять данные о прицепах и о произведенных ремонтных работах.

Раздел «Рейсовые данные» будет являться самым информативным и важным для учета грузоперевозок. В нем будет предусмотрено добавление и изменение рейсовых данных, просмотр статистики, учет внутренних рейсов на вкладке «Внутренние рейсы», а также отдельная вкладка «Должники», которая будет обновляться в зависимости от статуса оплаты, в эту таблицу будут добавляться рейсы со статусом «Неоплата». Важно реализовать удобный формат отображения, который позволил бы отслеживать дату оплаты от контрагентов, включать контакты для связи в случае необходимости, также есть возможность печати. Во вкладке «Статистика» создадим кнопку «Статус оплаты», при её нажатии будут подсвечиваться статусы оплаты зеленым и красным в соответствии с ними.

В разделе «Заработная плата» будет производиться расчет зарплат водителям. Для этого необходимо нужно будет выбрать водителя, ввести период, за который производится расчет, ставку за километр и сумму дополнительных платежей.

Расчет будет производиться исходя из суммы километража из таблицы «Рейс», который проехал водитель за выбранный период, с дополнительными платежами. При необходимости можно изменить данные.

В разделе «Отчеты» будут производиться расчеты и отображаться данные. Создадим две вкладки – «Общая прибыль» и «Чистая прибыль и статистика». Во вкладке «Общая прибыль» можно будет рассчитать общую прибыль и прибыль по тягачам за выбранный период. Во вкладке «Чистая прибыль и статистика» будут строиться отчеты за выбранный период рубль/километр – частное суммы за рейс и пройденного километража по рейсам и чистая прибыль – разность общей прибыли с затратами на топливо, зарплаты и с затратами во время рейсов.

Выводы. Представленная методика изучения баз данных и СУБД в процессе подготовки бакалавров направления информационные системы и технологии в рамках решения задач профессиональной деятельности дает возможность рассмотреть последовательность разработки базы данных и десктопного приложения с помощью MS SQL и C#, которое обеспечит автоматизацию учета грузоперевозок и логистики.

Литература:

1. DB-Engines Ranking: сайт. – 2022. – URL: <https://db-engines.com/en/ranking> (дата обращения: 27.04.2022)
2. Ицик Бен-Ган. Microsoft SQL Server 2012. Основы T-SQL / И. Бен-Ган, Д. Сарка, Р. Талмейдж. – М.: Эскмо, 2015. – 400 с.
3. Куликов С.С. Работа с MySQL, MS SQL Server и Oracle в примерах / С.С. Куликов. – М.: EPAM Systems, 2022. – 590 с.
4. Суханова Н.Т. Управление данными: Учебно-методическое пособие / Н.Т. Суханова. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. – 127 с.
5. Суханова Н.Т. Введение в структурированный язык запросов SQL: Учебное пособие / Н.Т. Суханова. – Н.Новгород: изд-во НГПУ, 2012. – 117 с.

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Сухонина Наталья Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ МОБИЛЬНОЙ АДДИКЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Данная статья раскрывает проблему мобильной аддикции у подростков с задержкой психического развития. Данные анкетирования позволяют сделать качественный и количественный анализ относительно уровня сформированности данного показателя. Раскрываются составляющие мобильной аддикции, представленные тремя основными критериями. Показано пагубное влияние функций мобильного телефона на психику подростка с ЗПР. Сделаны общие выводы в отношении уровня сформированности мобильной зависимости у данной категории детей.

Ключевые слова: подростки с задержкой психического развития, мобильная аддикция, аддиктивное поведение, критерии мобильной аддикции, мобильный телефон.

Annotation. This article reveals the problem of mobile addiction in adolescents with mental retardation. The survey data allow us to make a qualitative and quantitative analysis of the level of formation of this indicator. The components of mobile addiction are revealed, represented by three main criteria. The detrimental effect of the functions of a mobile phone on the psyche of a teenager with ZPR is shown. General conclusions are drawn regarding the level of formation of mobile addiction in this category of children.

Key words: adolescents with mental retardation, mobile addiction, addictive behavior, criteria of mobile addiction, mobile phone.

Введение. Проблема аддиктивного поведения человека сегодня все чаще освещается в разных областях научного познания. Этим вопросом занимаются социологи, психологи, психиатры, педагоги и др. (Е.А. Войкунский [1], М. Гриффинс [2], Е.В. Змановская [4], Е.И. Изотова [5], О.П. Корягина [6], К. Янг [9]). Вопрос аддикции затрагивает различные возрастные категории людей, начиная уже с периода дошкольного детства. Однако наибольшую группу по включенности в данную проблему составляют именно подростки. Причин такой многочисленной представленности достаточно много. Это и отсутствие устойчивой жизненной позиции и личных интересов, не сформированность мировоззрения и не умение определять свой персональный досуг и многое другое. Но этот дефицит у подростков в полной мере компенсируется увлеченностью современными гаджетами, где лидирующие позиции по праву занимают мобильные телефоны (смартфоны, айфоны). В данной статье рассматривается вопрос уровня мобильной аддикции у подростков с задержкой психического развития, которые, несмотря на определенные ограниченные возможности здоровья, наряду со своими здоровыми сверстниками, также активно вовлечены в процесс мобильной зависимости.

Изложение основного материала статьи. В современной науке пока нет четко очерченной дефиниции «мобильная зависимость» в силу включения ее в рамки других нехимических аддикций [3]. Под мобильной аддикцией в данной статье будем понимать замещение реальной жизненной коммуникации мобильным телефоном. Это, в свою очередь, мешает полноценному жизненному существованию личности, которая видит единственным смыслом своего существования постоянное ежечасное использование мобильного телефона.

Современный мобильный телефон на сегодняшний день очень многофункционален. Это и возможность делать съемки и обмениваться информацией через различные мессенджеры, это и уникальные приложения, позволяющие совершать онлайн-покупки, это функции калькулятора, будильника, часов, секундомера, таймера, календаря, навигатора и многое другое.

Однако согласно предпочтениям современных подростков можно классифицировать направления мобильной зависимости. Так на первое место выходят мобильные игры, которые определяют сам факт выбора мобильного телефона, который должен быть оснащен более мощным процессором. Подросток постоянно вовлечен в процесс приобретения все более модернизированных версий игр, развивая у себя тем самым привыкание и возникновение игровой зависимости. Телефон воспринимается им не как средство связи (а до недавнего времени это была первоначальная и самая главная функция мобильного телефона), а как источник игр. Такая зависимость начинает развиваться уже в младшем школьном возрасте, когда к ребенку в руки попадает телефон и к моменту наступления подросткового периода эта зависимость уже плотно внедряется в сознание подростка и его стиль жизни.

Следующей по степени важности зависимостью являются социальные сети и лайки, посты и репосты. Особенно данный вид зависимости популярен среди девочек-подростков, для которых процесс коммуникация является важным фактором в их жизни, а зарождающаяся тяга к публичности, навязанная современным обществом, хорошо реализуется через систему социальных сетей (Tik Tok, Instagram, Telegram, V Kontakte и др.). Современные подростки приобретают навыки съемки собственных видеороликов, работы с фотографией. С одной стороны, данная ситуация помогает быть подросткам всесторонне развитыми, порождает творчество, раскрывает их способности. С другой стороны – длительное пребывание в социальных сетях с целью ожидания положительных отзывов на свою работу (лайки, репосты, ретвиты, комментарии) развивают зависимость, когда отрицательный отзыв сопровождается негативной реакцией и агрессией.

Цель статьи – диагностировать уровень мобильной аддикции у подростков с задержкой психического развития. В связи с этим было проведено исследование группы детей-подростков Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья «Надежда» в количестве 45 человек старшего школьного возраста с задержкой психического развития психогенного генеза. Подавляющее большинство респондентов имело возрастную ценз от 14-17 лет.

Для более полного раскрытия понятия мобильной зависимости были определены критерии и показатели вышеуказанной дефиниции. Так термин мобильная аддикция представлен в данном исследовании по трем параметрам: компенсаторному, социальному и сверхценностному. Каждому из этих трех параметров соответствовали показатели, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели определения мобильной зависимости

№	Критерии	Показатели
1	Компенсаторный	– проблемы в построении отношений с реальностью; – эмоциональный контакт с виртуальностью; – поиск гармонии, эмоциональной стабильности и удовольствия в виртуальности.
2	Социальный	– перемещение интересов, жизненных приоритетов в виртуальное пространство; – раздражение при разрыве контакта с гаджетом; – связывание своего будущего и планов с мобильным телефоном; – отношения в виртуальной реальности.
3	Сверхценностный	затраты времени, здоровья исключительно на мобильный телефон.

В качестве диагностического материала по каждому из трех критериев использовались следующие виды анкетирования:

– анкетирование на выявление общей характеристики мобильной зависимости (А.Р. Шакурова, А.Р. Дроздикова – Зарипова) [8];

– анкетирование на изучение помещения интересов, жизненных приоритетов в виртуальное пространство (по К. Янг) [9];

– анкетирование на изучение степени поглощенности личного пространства мобильным телефоном (по Ф.А. Саглам) [7].

Такое анкетирование дало возможность определить проблемы в построении отношений с реальностью, эмоциональный контакт с виртуальностью, эмоциональной стабильности и удовольствия в виртуальности – т.е. все, что способствует компенсации не благополучности личности подростка с задержкой психического развития.

При анализе итоговых баллов, полученных в процессе диагностического обследования компенсаторного компонента, были выделены уровневые показатели, которые дали возможность определить степень показателей зависимости. Полученные результаты при проведении тестирования представлены на рисунке 1.

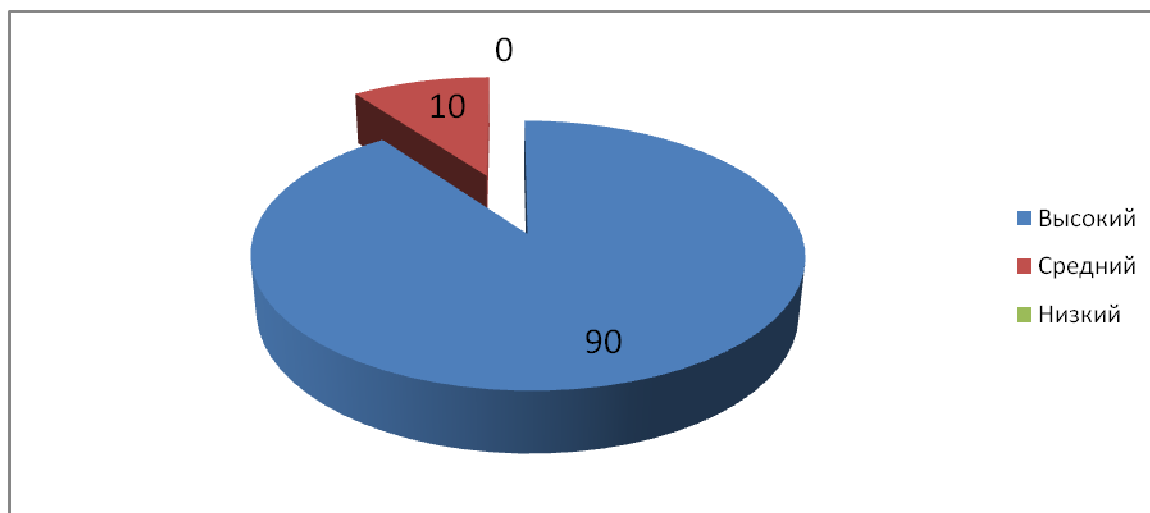


Рисунок 1 Диаграмма уровневых показателей компенсаторного компонента мобильной зависимости подростков с задержкой психического развития

Проведенная работа позволила судить о проблемах подростков в построении отношений с реальностью, об их сильном эмоциональном контакте с виртуальной реальностью, а также получении удовольствия в виртуальном пространстве. Анализ

анкеты, показал, что у школьников уровень компенсаторного компонента мобильной зависимости находится на очень высоком уровне (90%). Ниже представлен ряд вопросов, на которые обучающиеся ответили «всегда»:

1. Часто ли Вы обсуждаете возможности мобильного телефона со своими знакомыми, пытаетесь узнать больше о компьютерной технике?
2. Часто ли использование мобильного телефона помогает Вам забыть о неприятностях?
3. Как часто Вы чувствуете подавленность, плохое настроение, нервничаете, которые вскоре исчезают, стоит Вам начать использовать мобильный телефон?
4. Часто ли Вы убеждаетесь, что в современном мире везде нужен мобильный телефон для полноценной работы и отдыха?

Исходя из содержания вопросов и качества ответов, можно говорить о значительной роли мобильного телефона в жизни подростка с задержкой психического развития.

При диагностическом обследовании социального компонента было адаптировано анкетирование на изучение помещения интересов, жизненных приоритетов в виртуальное пространство.

Данная диагностика позволила изучить помещение интересов подростков с задержкой психического развития, их жизненных приоритетов в виртуальное пространство, уровень раздражения при разрыве контакта с гаджетом, связывание своего будущего и планов с мобильным телефоном, отношения в виртуальной реальности.

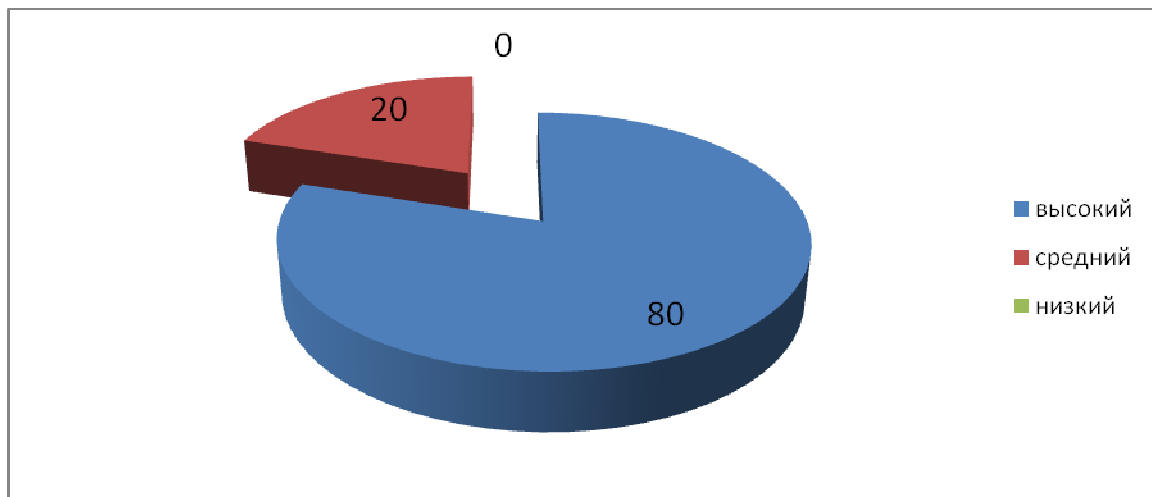


Рисунок 2. Диаграмма урвневых показателей социального компонента мобильной зависимости учащихся с задержкой психического развития

Как видно по результатам данной диагностики большинство респондентов (80%) находятся на высоком уровне, что свидетельствует о смещении интересов подростков в сторону виртуальной реальности.

Третья диагностика позволила изучить затраты времени подростка с задержкой психического развития на использование мобильного телефона: на связь, Интернет, а также на саму модель телефона. Было изучены временные показатели использования мобильного телефона. Полученные данные изобразим на рисунке 3.

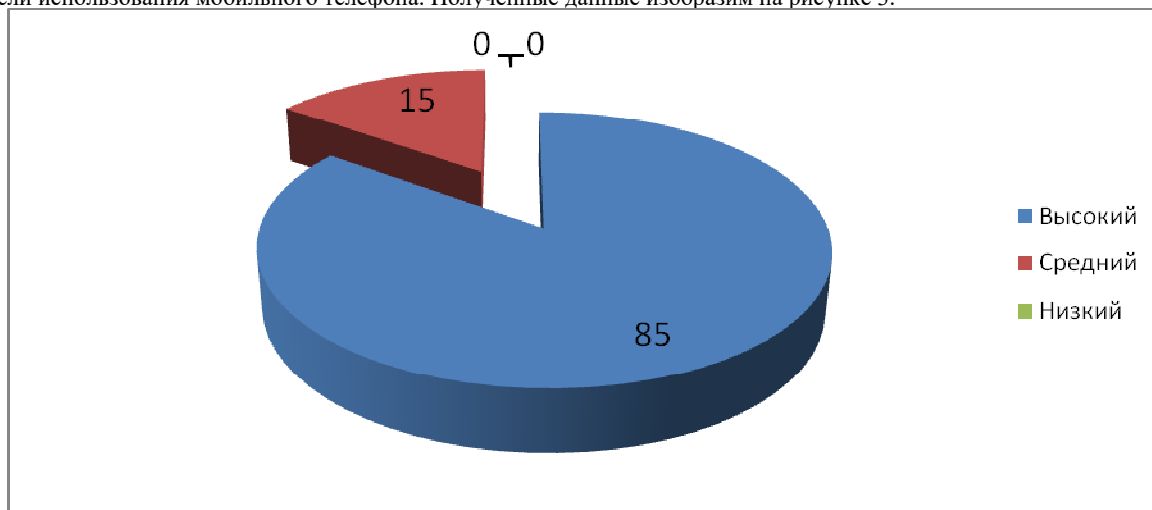


Рисунок 3. Диаграмма урвневых показателей сверхценного компонента мобильной зависимости учащихся с задержкой психического развития

Исходя из данных третьей диагностики опять не прослеживается наличие низкого уровня (0%) параметра мобильной аддикции. Сохраняется устойчивая тенденция к высокому показателю и незначительному (15%) среднему уровню. Лидирующие позиции по количеству ответов «всегда» занимали следующие вопросы:

- Как часто Вы замечаете свои слова «еще пару минут...», когда используете мобильный телефон?
- Часто ли Вы засиживаетесь за мобильным телефоном так, что не успеваете помыться, поесть, выспаться?
- Как часто Вы теряете сон, когда поздно сидите в телефоне?

– Часто ли Вы прежде выполнения заданий по учебе или работе стараетесь вдоволь наиграться в мобильные игры или сделать все самое важное в социальной сети?

Выводы. Диагностирование мобильной зависимости, включающие в себя обследование компенсаторного, социального, сверхценностного компонента, позволило выявить и определить характерные уровни мобильной зависимости учащихся с задержкой психического развития.

Также можно говорить о том, что среди обучающихся превалирует мобильная аддикция как атарактическая аддикция, что подразумевает под собой поиск эмоциональной стабильности и удовольствия в виртуальном пространстве. У некоторых подростков, зависимых от мобильных телефонов, на первый план выступает социальный компонент, который выражает жизненные приоритеты в виртуальном мире. У части испытуемых был более сформирован сверхценностный компонент – высокая степень поглощенности личного пространства мобильными играми, готовность тратить все свое время на мобильный телефон.

Качественный и количественный анализ всех трех диагностик показал, что у школьников с задержкой психического развития уровень мобильной зависимости находится на высоком уровне. Во время стадии риска развития зависимости подросток начинает сравнивать мир реальный и виртуальный и отдает предпочтение последнему. Мобильная реальность позволяет детям «осуществлять» свои мечты, а это в свою очередь приводит к серьезным изменениям в ценностно-смысловой сфере ребенка. Для них мобильный телефон выступает в роли наркотика и при длительном отсутствии его в руках они впадают в состояние, близкое, к своего рода ломке, где проявляется весь спектр отрицательных эмоций.

Таким образом, при помощи использования диагностических методик и обработки полученных данных, были определены уровни мобильной аддикции у обучающихся с задержкой психического развития, где большинство подростков показали высокий результат по данному показателю.

Литература:

1. Войскунский, А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 90-100.
2. Гриффитс, М.Д. Существует ли Интернет и компьютерная «зависимость»? / М.Д. Гриффитс// Киберпсихология и поведение. – 2000. – №2 – С. 211-218.
3. Егоров, А.Ю. Нехимические зависимости / А.Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
4. Змановская, Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
5. Изотова, Е.И. Психологическая служба в образовательном учреждении: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Изотова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
6. Корягина, О.П. Проблемы мобильной зависимости и причины их возникновения / О.П. Корягина // Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С. 14-19
7. Саглам, Ф.А. Исследование проблем Интернет-аддикций в подростковом возрасте / Ф.А. Саглам // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №4. – С. 55-58
8. Шакурова, А.Р. Педагогическая коррекция компьютерной зависимости у подростков-воспитанников приюта / А.Р. Шакурова, А.Р. Дроздинова-Зарипова // Успехи современного естествознания: Изд-во «Академия Естествознания». – 2011. – №8. – С. 200-201.
9. Янг, К. Диагноз – Интернет-зависимость / К. Янг. // Мир Интернет. – 2000. – №2. – С. 24-29.

Педагогика

УДК 378.2

**старший преподаватель кафедры литературы и журналистики, заместитель
директора по учебной работе Института филологии Тамбиева Марина Данисламовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)**

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ НА ЯЗЫКОВЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В данной статье рассматриваются методы использования художественных текстов при обучении литературе на языковых занятиях. Актуальность темы заключается в том, что литература предоставляет учащимся возможность комментировать и отражать себя. Урок языка может стать живым и мотивирующим при использовании художественного текста. Основная цель этой статьи – предоставить соответствующую информацию через обзор литературы об использовании художественных текстов на языковых занятиях, а также о его преимуществах. Кроме того, в этой статье представлены различные аспекты литературных методов. Литература и язык тесно связаны, и это факт, который никто не может отрицать. Это определение представляет собой комплексное значение ценности и важности литературы.

Ключевые слова: занятия, виды деятельности, дети, методы, язык, литература, художественного текста.

Annotation. This article discusses the methods of using literary texts in teaching literature in language classes. The relevance of the topic lies in the fact that literature provides students with the opportunity to comment, justify and reflect themselves. A language lesson can become lively and motivating when using a literary text. The main purpose of this article is to provide relevant information through a literature review on the use of literary texts in language classes, as well as its benefits. In addition, various aspects of literary methods are presented in this article. Literature and language are closely related, and this is a fact that no one can deny. This definition represents the complex meaning of the value and importance of literature.

Key words: classes, activities, children, methods, language, literature, literary text.

Введение. Принимая во внимание, что в последнее десятилетие наблюдается всплеск интереса к тому, как художественные тексты могут быть использованы изучающими язык, основная цель этой статьи состоит в том, чтобы предложить способы использования художественных текстов в классе. Они помогают учащимся улучшить свою речь. Этого можно достичь с помощью конкретных занятий на основе художественного текста и, конечно же, путем корректировки текста с определенной группой учащихся [1].

Целью исследования является также предоставление надлежащей информации через обзор литературы об использовании художественных текстов на языковых занятиях, рассмотрение его преимуществ.

Задачи:

- а) показать роль использования художественных произведений на языковых занятиях в школе;

б) описать методические рекомендации по использованию литературных текстов для расширения языковых навыков учащихся.

На занятиях рекомендуется применять классические методы: словесные (декламирование художественных трудов, собеседование с частями диалога, обобщающие повествования учителя, ответы на вопросы детей) наглядные, игровые и т.д.

Изложение основного материала статьи.

Литература – это «чувства» и «мысли» черным по белому.

Литература – это мир фантазий, ужасов, чувств, видений... облеченных в слова.

Можно сказать, что литература является своего рода дисциплинированной техникой для пробуждения определенных эмоций [2].

Великая литература – это просто язык, максимально наполненный смыслом.

Литература – это запись опыта, интерпретированного личностью, что за каждой книгой, которую сохранило общество, стоит человеческое старание придавать жизни смысл, создавать красоту, выражать яркие эмоции и идеи, давать людям возможность осознать себя и жизнь, которую они ведут.

Язык и лингвистический анализ также могут быть использованы для доступа к литературе с точки зрения обучающегося. Ученые уже подчеркивали роль литературы как «союзника языка». Этот метод ни в коем случае не является новым, поскольку литература была широко используемым учебным пособием в различных методах обучения языку. Однако здесь перспектива меняется, придавая большее значение художественному тексту как художественному произведению [3].

В методе грамматического перевода литература была центральным компонентом. Художественные тексты на целевом языке читались и переводились, использовались как примеры хорошего письма и «иллюстрации грамматических правил». В центре внимания этого метода обучения была форма, изучение правил грамматики и лексических единиц по мере их появления в тексте. Не было ни литературного интереса, ни интереса к содержанию.

После того, как этот метод вышел из употребления, художественные тексты также были забыты учителями. Для структурных подходов к обучению языку литература как инструмент была дискредитирована, поскольку представляла старую традицию. Функционально-смысловой метод игнорировал литературу, потому что в этом методе значение имело общение учащихся, и они представляли аутентичные языковые образцы. Литература не считалась ни обладающей коммуникативной функцией, ни аутентичным образцом использования языка. Тем не менее, в последнее десятилетие или около того интерес к литературе как к одному из наиболее ценных доступных ресурсов для обучения языку заметно возрос.

Это согласуется с новыми течениями в рамках коммуникативного подхода, которые видят в чтении литературы совершенную реализацию своих принципов, а именно развитие коммуникативной компетенции, то есть обучение учащихся общению на языке и учет реальных, аутентичных коммуникативных ситуаций [4].

Литературное чтение – это, несомненно, коммуникативная деятельность, а художественные тексты – это то, что сегодня можно считать подлинными образцами употребления языка. Многие авторы отвергают идею существования определенного литературного языка.

Язык, используемый в художественных текстах, является общепотребительным языком с высокой концентрацией языковых особенностей, таких как метафоры, сравнения, поэтическая лексика, необычные синтаксические модели и т.д. Они не являются специфическими для литературы, поскольку эти особенности также появляются в обычном языковом употреблении, а также в детских стихах, пословицах или рекламных лозунгах, просто чтобы привести несколько примеров, однако в литературе они показывают более высокую значимость. Поэтому мы говорим о литературном использовании языка.

Есть три основных критерия, которые оправдывают использование литературы в качестве инструмента обучения языку [5].

Во-первых, лингвистический критерий утверждает, что литература должна использоваться при обучении языку, потому что она дает учащемуся подлинные, аутентичные образцы языка, а также реальные образцы широкого спектра стилей, типов текста и регистров. Для изучающих язык чрезвычайно важно быть обученным различным регистрам, стилям и жанрам и уметь различать назначение каждого из них. Эти разные проявления языка своеобразны не только в языковом, но и в социальном плане, все они несут социальную коммуникативную функцию. Это связано с понятием адекватности. Это относится к тому факту, что сообщение должно быть лингвистически корректным и ситуативно уместным не только в отношении его содержания, но и его формы для более подробного рассмотрения понятия адекватности и его связи с коммуникативной компетентностью.

Второй критерий методологический и связан с тем, что художественный текст имеет множественные интерпретации, которые порождают разные мнения у учащихся, что приводит к реальному, мотивированному взаимодействию с текстом, с одноклассниками и с учителем. Взаимодействие является одной из основ коммуникативного подхода, который утверждает, что именно посредством взаимодействия, посредством общения изучается язык.

С методологической точки зрения, дополнительными аспектами, которые благоприятствуют использованию литературы на уроках языка, являются активная роль учащегося и художественный текст как центр сосредоточения. Учащиеся становятся активными, автономными и занимают центральное место в процессе обучения.

Одним из аспектов особой важности в коммуникативном подходе является идея о том, что литература снабжает учащегося культурной информацией о стране, языке которой он изучает. Ответ на культурный аспект, отраженный в литературе, должен быть критическим [6].

Наконец, мотивационный критерий имеет большое значение, поскольку художественный текст показывает настоящие чувства писателя, и это порождает мощную мотивацию у учащегося. С художественным текстом ученик получает доступ к своему личному опыту. Если он затронут темой и спровоцирован, он сможет соотнести прочитанное со своим миром, с тем, что он знает и чувствует. Разработка стимулирующих занятий, которые мотивируют учащихся, является самой большой проблемой для учителей, а литература обладает сильной мотивирующей силой благодаря тому, что обращается к личному опыту.

Цель использования литературы в языковом классе состоит в том, чтобы сделать класс интерактивным, и можно утверждать, что интерактивный класс, очевидно, может улучшить коммуникативную компетентность учащихся и оказать долгосрочное влияние на их ум. Такой метод может повысить способности учащихся к критическому мышлению и в то же время поддерживать среду учебного центра.

Диалогическая природа литературных произведений прокладывает путь для индивидуальной реакции учащегося на конкретное произведение литературы, что обеспечивает развитие творческих способностей через язык. Такое обучение избавляет от монотонности традиционных языковых занятий. Таким образом, это дает учителю возможность открыть для учащихся широкий спектр использования языка.

Постоянно выдвигались три основные причины преподавания литературы. Каждая включает в себя определенный набор моделей обучения для учащегося. Это:

- 1) культурная модель;
- 2) языковая модель;
- 3) модель личностного роста.

Модели можно резюмировать следующим образом:

А. Культурная модель.

Учителя, работающие в рамках такой ориентации, подчеркивают ценность литературы как воплощения накопленной мудрости.

Через литературу студенты знакомятся не только с предысторией конкретного романа, но также узнают об истории, обществе и политике страны, описанной в романе или рассказе. Изучая это, они открывают себя для понимания и оценки идеологий, менталитетов, традиций, чувств и художественных форм в рамках наследия, которым наделяет литература таких культур.

Б. Языковая модель.

Одна из основных причин ориентации учителя на языковую модель обучения литературе состоит в том, чтобы дать учащимся знания с некоторым смыслом более тонких и разнообразных творческих способов использования языка. Основной импульс языково-ориентированного обучения литературе состоит в том, чтобы помочь учащимся методично и для себя найти пути в тексте. Если мы примем во внимание, что «литература состоит из языка», мы легко можем заключить, что если учащиеся смогут улучшить свои способности к чтению, они смогут примириться с художественным текстом как с литературой.

С. Модель личного роста.

Учителей очень интересует модель личностного роста учеников. Основная цель учителей – помочь учащимся втянуться в чтение художественных текстов. Помогая учащимся более эффективно читать литературу, мы помогаем им расти и взрослеть как личностям, а также их отношениям с окружающими людьми. Для поощрения личностного роста учитель должен выбирать тексты, на которые учащиеся могут реагировать и творчески использовать свои идеи и воображение.

Использование коротких рассказов в классе также имеет несколько преимуществ. Наиболее показательным является их практическая продолжительность, позволяющая ученику выполнить задание по чтению за один присест, либо, в зависимости от подхода преподавателей, полностью прочитать его за один-два урока [7].

Поскольку обучающиеся всегда беспокоятся об объеме работы, которую им нужно выполнить, и часто испытывают чувство перегруженности, чтение рассказов кажется менее пугающим, поскольку, согласно их собственному определению, они «короткие».

И поскольку они короткие, их можно применять чаще, а это означает, что можно использовать большее количество рассказов и, следовательно, увеличивается вероятность нахождения произведений, отвечающих вкусам и интересам каждого человека. Что касается длины, короткие рассказы могут быть применены к любому классу, независимо от его уровня или продолжительности.

Еще одна важная характеристика коротких рассказов заключается в том, что они чрезвычайно сжаты. Несмотря на то, что это указывает на хорошее качество, поскольку учащиеся получают доступ к большому объему информации, читая меньше слов, оно также скрывает проблему экономики языка и образов, которая может помешать читателю оценить качество работы даже после понимания его смысла. Обязанность учителя – направлять учеников в этом путешествии, поскольку при чтении короткого рассказа; студенты «приглашаются увидеть вселенную в песчинке, и когда они смотрят на песчинку, им нужно помочь увидеть в ней вселенную и реагировать на нее на эмоциональном уровне».

Короткометражный рассказ – это высший ресурс для наблюдения не только за языком, но и за самой жизнью. В короткой художественной литературе персонажи разыгрывают все реальные и символические действия, которые люди совершают в повседневной жизни, и делают это в различных регистрах и тональностях [8].

Мир короткометражных произведений отражает и освещает человеческие жизни.

Включение короткометражных произведений в учебную программу дает следующие образовательные преимущества:

- облегчает задачу учащихся по чтению, благодаря простоте и краткости по сравнению с другими литературными жанрами;
- расширяет мировоззрение читателей продвинутого уровня о разных культурах и разных группах людей;
- предоставляет более творческие, зашифрованные, сложные тексты, которые требуют личного исследования с предварительными заданиями для читателей продвинутого уровня;
- мотивирует учащихся к чтению благодаря тому, что это аутентичный материал;
- предлагает мир чудес и мир тайн;
- дает учащимся возможность использовать свои творческие способности;
- способствует развитию навыков критического мышления;
- облегчает обучение иностранной культуре (т.е. служит ценным инструментом в получении культурных знаний выбранного сообщества);
- позволяет учащимся чувствовать себя комфортно и свободно;
- помогает учащимся из разных слоев общества общаться друг с другом благодаря универсальному языку;
- помогает учащимся выйти за пределы поверхностного смысла и погрузиться в основные значения;
- действует как идеальное средство, помогающее учащимся понять в позиции себя, а также других, перенося полученные знания в свой собственный мир [9].

Таким образом, использование короткого рассказа кажется очень полезным приемом на современных уроках литературы. Поскольку он короткий, он облегчает задачу учащихся по чтению и освещение учителем. Важной особенностью короткометражного произведения является его универсальность. Иными словами, студенты во всем мире пережили истории и могут их понять. Более того, короткометражка, как и все другие виды литературы, вносит вклад в развитие когнитивных аналитических способностей, представляя себя в сжатом изложении ситуации в одном месте и в одном моменте.

Выводы. Исходя из приведенной выше информации, мы понимаем, что художественные тексты могут быть очень полезны для того, чтобы мотивировать учащихся развивать три основных языковых навыка: а) чтение, б) письмо и в) говорение. Прежде чем взяться за литературный текст преподаватели должны подготовить задания, которые помогут учащимся повысить свой уровень в этих трех основных навыках.

Художественные тексты являются богатым источником занятий в классе и, несомненно, могут быть очень мотивирующими для учащихся. Неудивительно, что использование литературных произведений играет важную роль в преподавании языка. Литература открывает перед учениками новый мир, развивает критические способности учащихся. Она охватывает каждую человеческую дилемму, конфликт и депрессию. Раскручивание сюжета короткого рассказа – это

больше, чем автоматическое упражнение. Оно требует личной реакции от учащихся и побуждает их опираться на собственный опыт.

Рекомендации. При использовании литературы на языковых уроках следует сосредоточиться на положительном вкладе литературного текста, поскольку она знакомит учащегося с различными регистрами, типами использования языка. Привлекательная и приятная короткая история, которая передает наши чувства или эмоции, может мгновенно тронуть сердце учащихся. Следовательно, литературное занятие становится не только увлекательным, но и отвечает взаимностью с импульсивностью и интересом. Эта искренность в обучении оставляет неизгладимое впечатление на умах учащихся.

Литература:

1. Виноградов, В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. – Москва: Наука. – 1980. – 360 с.
2. Дурдымурадова, Б.Я. Средства создания парадокса в тексте и ситуации его использования / Б.Я. Дурдымурадова, Е.А. Лепшокова. – Chronos. – 2019. – № 12 (39). – С. 66-69.
3. Лепшокова, Е.А. Место парадокса в художественном произведении / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-1. – С. 171-174.
4. Лепшокова, Е.А. Методические требования к художественным текстам для домашнего чтения / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, изд.-во КЧГУ, 2018. – С. 151-157.
5. Лепшокова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, изд.-во КЧГУ, 2017. – С. 135-139.
6. Лепшокова, Е.А. Изучение извинения с позиций прагмалингвистики / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, 2019. – С. 144-149.
7. Лепшокова, Е.А. Особенности процесса обучения чтению / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XII Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, изд.-во КЧГУ, 2017. – С. 142-148.
8. Тоторкулова, К.А. Роль образования в социуме / К.А. Тоторкулова // Международный сборник научных статей: Традиции и инновации в системе образования. Выпуск XVII. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 228-231.
9. Хосуева, Ф.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Ф.А. Хосуева, Е.А. Лепшокова // В сборнике: Молодежь. Наука. Образование. Материалы республиканской научной студенческой сессии. – Карачаевск, 2020. – С. 347-352.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Тамулевич Светлана Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В УЧЕБНОЕ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Аннотация. Статья посвящена специфике включения межпредметных связей в учебное дизайн-проектирование. Предложенная модель реализуется в обучении студентов направления графический дизайн Тихоокеанского государственного университета. Автор исследует возможности реализации межпредметных связей в процессе учебной проектной деятельности графических дизайнеров на базе дисциплин профессионального цикла.

Работа опирается на существующий уровень разработанности теории межпредметных взаимодействий и компетентностного подхода к высшему образованию. Для определения понятия дизайн-проектирования как деятельности и как компетенции приводятся примеры трактовки термина разными учеными. В работе выявлены противоречия между существующей моделью подготовки специалистов в области графического дизайна и требованиями отрасли и рынка труда. Автор вычлняет новые актуальные виды графического дизайна, требующие оперативного реагирования в разработке специальных компетенций.

В исследовании проведен учет межпредметных связей на основе которых формируются общепрофессиональные и специальные профессиональные компетенции в графическом дизайне. В модели реализуется компетентностный подход на всех на всех этапах проектирования. Дизайн-проект определяется как форма, демонстрирующая степень профессиональной компетентности. Дизайн-проектирование предложено рассматривать в роли интеграционной оболочки, включающей в себя знания и умения, полученные студентами при освоении студентами других модулей и дисциплин.

Межпредметные связи интегрированные в процесс проектирования определяются как необходимое условие, активизирующие формирование профессиональных компетенций.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, графический дизайн, межпредметные связи, дизайн-проектирование, профессиональные компетенции учебное проектирование, этапы проектирования.

Annotation. The article is devoted to the specifics of the inclusion of interdisciplinary links in educational design. The proposed model is implemented in teaching students of the graphic design direction of the Pacific State University. The article analyzes the possibilities of implementing interdisciplinary connections in the process of educational design activities of graphic designers on the basis of the professional cycle disciplines.

The work is based on the existing level of development of the theory of interdisciplinary interactions and the competence-based approach to university education. Examples of the interpretation of the term design engineering by various scientists are given. The term is defined as activities and as competencies. The author revealed contradictions between the existing model of training specialists in the field of graphic design and the requirements of the industry and the labor market. The study highlights new types of graphic design that require rapid response in the development of special competencies.

The study takes into account interdisciplinary connections on the basis of which general professional and special professional competencies in graphic design are formed. The model implements a competency-based approach at all stages of design. A design project is defined as a form that demonstrates a degree of professional competence. Design engineering is proposed to be considered as an integration shell, which includes the knowledge and skills acquired by students in the classroom in other disciplines.

Interdisciplinary connections integrated into the design process are defined as a necessary condition that activates the formation of professional competencies.

Key words: higher professional education, graphic design, interdisciplinary communications, design engineering, professional competencies educational design, design stages.

Введение. Графический дизайн, как активно развивающаяся отрасль художественного проектирования включает в себя широкий диапазон видов и направлений. В традиционной практике обучения графическому дизайну в высшей школе, дизайн-проектирование формирует практический опыт создания дизайн-продукта в определенных сложившихся видах графического дизайна:

- графический фирменный стиль и дизайн фирменных знаков (логотипов);
- дизайн рекламной и полиграфической продукции, дизайн многостраничных изданий (книг и журналов);
- дизайн упаковки;
- шрифтовой дизайн;
- дизайн плакат и афиш;
- информационный дизайн и инфографика;
- коммерческая иллюстрация и прикладная графика.

Структура видов современного графического дизайна находится в стадии активного формирования и стремительно меняется вместе с изменениями в индустрии визуальных коммуникаций и цифровых технологий проектирования и иллюстрирования.

Новые, активно востребованные виды дизайна образуются на стыке традиционных проектных и графических техник, цифровых и мультимедиа технологий. К таким направлениям мы относим:

- концепт-арт и проектирование интерфейсов, графики, персонажей и локаций для компьютерных игр, интерактивных продуктов, включая веб сайты и разработку приложений для различных гаджетов;
- дизайн взаимодействий (UX/UI дизайн), где UX (user experience) – пользовательский опыт, а UI (user interface) – дизайн пользовательского интерфейса;
- видео дизайн и цифровая коммерческая анимация, включая моушен-дизайн, анимированную инфографику, и динамическую (кинетическую типографику);

– цифровое иллюстрирование и моделинг. В практике подготовки графических дизайнеров в Тихоокеанском государственном университете в учебный план включены актуальные направления графического дизайна. Новые направления графического дизайна изучаются в рамках соответствующих дисциплин по выбору Веб-дизайн, Видео дизайн и анимация, Дизайн компьютерных игр, в творческой и производственной практике; в заданиях дисциплин профессионального цикла. Здесь дизайн-проектирование выступает основной профессиональной компетенцией, как единый для всех направлений графического дизайна вид деятельности, связывающий все аспекты профессиональной подготовки.

Взросший объем компетенций, предъявляемых рынком труда к профессиональному дизайнеру, вступает в конфликт с инертностью и отставанием, с недостаточной разработанностью образовательных программ нацеленных на освоение новых направлений графического дизайна. Динамика стремительных изменений на рынке труда и в отрасли создает проблему в своевременном реагировании образовательных программ и в разработке новых профессиональных компетенций. Решению этих проблем может способствовать активизация междисциплинарной интеграции на всех уровнях профессиональной подготовки графических дизайнеров в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Фундаментальные основы междисциплинарных связей (МПС) подробно разработаны в целом ряде исследований. Основы теории междисциплинарных связей уходят в историческое прошлое. В разной степени к этому вопросу обращались классики педагогики: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart, В.Ф. Одоевский, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков, Н.К. Крупская и другие. Далее к развитию теории и систематизации понятия, разработке классификации (формы, типы и виды МПС), принципов построения, методов интеграции и моделей МПС обращались многие ученые: В.А. Далингер, Н.М. Бурцева, Е.В. Старцева, В.М. Максимова, В.В. Завьялов, А.В. Усова, В.Н. Федорова, Е.А. Данилова и Н.П. Ординарцева, А.И. Еремкин, А.А. Коростелев и многие другие.

Наиболее глубоко интеграция междисциплинарных знаний разработана для различных возрастных групп, для дисциплин естественно-математического цикла реализуемых в рамках различных ступеней образования. Вопрос междисциплинарной интеграции в высшей школе рассматривался в диссертационных исследованиях И.Е. Карнаух, Е.И. Свиридовой, Е.И. Куимовой, И.И. Кириченко. Этому вопросу в дизайн-образовании посвящены исследования: Н.П. Харьковского, В.А. Шабановой, А.М. Ахметовой, С.К. Савицким И.В. Алексеевой.

Модели интегрирования и учета МПС в подготовке специалистов в области графического дизайна и других специальностей художественной направленности разработаны в меньшей степени. Данное исследование ставит задачу сформировать модель учета МПС и дидактических единиц в дизайн проектировании, создающую условия активизации образовательного процесса на основе компетентностного подхода.

Новый подход к выбору профессиональных компетенций утвержденный Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования России (ФГОС 54.03.01 Дизайн, Приказ Минобрнауки России от 13.08.2020), реализуется сегодня в сфере высшего образования в области дизайна. В стандарте четко определены только общепрофессиональные компетенции, которыми должен обладать бакалавр дизайна. Все профессиональные компетенции рекомендуется формировать в каждой образовательной программе самостоятельно, что позволяет оперативно реагировать на требования и изменчивость отрасли и рынка труда [6].

Коробий Е.Б. формулирует понятие профессиональной компетентности как интегративного качества личности, базирующегося на умении решать проблемы и профессиональные задачи в реальных жизненных условиях, с использованием имеющегося опыта и знаний, наклонностей и ценностей, в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, имеющегося опыта. Исследователем определены компоненты профессиональной компетентности такие как: профессиональная грамотность; опыт индивидуальной и групповой деятельности с использованием цифровых мультимедиа технологий для достижения профессионально значимых целей [3].

Белорусский ученый В.В. Голубев дает определение дизайн-проектированию и выделяет этот вид профессиональной деятельности, как деятельность ориентированную на системно-целостное отражение и преобразование среды жизнедеятельности человека на основе комплексного применения методологических принципов научного, технического и художественного творчества [1].

Резинкина Л.В, и Дромова Н.А. в своей статье «Актуальность введения профессиональной компетенции дизайн-проектирования идеи» определяют дизайн-проектирование как интеграцию двух методов проектирования – от функции и

конструкции к форме и от формы к функции и конструкции, которая приводит к новому целостному продукту, обладающему оптимальными функциональными, эргономическими, художественно-эстетическими свойствами [5].

Н.А. Дромова рассматривает профессиональную готовность будущего дизайнера – как многоаспектный феномен, важным элементом которого являются профессиональные компетенции. Исследователь обосновано предлагает ввести специальную профессиональную компетенцию – дизайн-проектирование, как основу профессиональной подготовки графических дизайнеров и дает этому виду деятельности определение. Н.А. Дромова рассматривает дизайн-проектирование как специфический вид проектной деятельности, в которой на основе образно-конструктивного мышления происходит практическое воплощение воображаемого объекта в эстетически ценную и художественно выразительную форму [2].

В процессе изучения дисциплин Проектирование, Основы производственного мастерства, Основы проектной деятельности формируется профессиональная компетентность выпускника высшей школы для дальнейшей реализации в сфере индустрии визуальных коммуникаций. Получение специальных профессиональных компетенций в различных видах графического дизайна происходит в процессе проектной профессиональной деятельности направленной на создание дизайн-продукта.

Учитывая востребованность в высшей школе моделей междисциплинарных взаимодействий на различных уровнях обучения, по различным направлениям подготовки, предлагаем внедрять межпредметные связи в дизайн-проектирование на уровнях процесса, методов, задач, техник проектирования, инструментария и технологий. Давайте рассмотрим модель учета МП на примере учебного дизайн-проектирования в дисциплинах профессионального цикла направления подготовки графический дизайн на кафедре дизайна декоративно-прикладного искусства и этнокультуры Педагогического института Тихоокеанского государственного университета. Дизайн-проектирование как преобладающий вид учебной деятельности, представлено в дисциплинах: Проектирование, Основы производственного мастерства, Дизайн компьютерных игр, Веб-дизайн, Видеодизайн и анимация.

Рассмотрим подход к включению МПС и дидактических единиц из других образовательных модулей в дизайн-проектирование. Процесс дизайн-проектирования предлагаем разбить на три крупных этапов:

- этап предпроектного и проектного анализа;
- этап проектирования;
- этап представления проекта и дизайн-продукта.

На этапе предпроектного анализа формируется и выдается задание на проектирование, транслируется и осмысливается проектная идея, определяются и формируются проектные цели и задачи. Здесь интеграция межпредметных связей реализуется через включение в техническое задание на проектирование (ТЗ) дидактических единиц из других дисциплин с конкретизацией и точным обозначением. Например, одной из таких задач может быть реализация в проекте определенного стилистического решения (проектирование дизайн продукта в конкретном стиле), или особая задача разработки оригинального авторского стилистического решения, или изучение определенного популярного на момент проектирования стиля, часто используемого в этом виде дизайна для последующей реализации его в проекте и продукте. В этих задачах задействованы дидактические единицы из дисциплин История искусства и История и современные проблемы в дизайне. Активизируются условия реализации ОПК 1 – профессиональная ориентация, ОПК 2 – научные исследования, ОПК 6 – информационно-коммуникативные технологии.

В заданиях на учебное проектирование нами реализуется учебная модель: «Я заказчик – я дизайнер-исполнитель, конкретизированная в задаче составления технического задания (ТЗ) и Брифа (опросника) по теме проекта каждым студентом самостоятельно. Эта дидактическая единица связывает дизайн-проектирование с дисциплинами: Основы производственного мастерства и Основы проектной деятельности и формирует специальную профессиональную компетенцию – работа с заказчиком. Общепрофессиональная компетенция Владение информационно коммуникативными технологиями (ОПК 6) отрабатывается в процессе предпроектного анализа и анализа проектной ситуации. На этом этапе рекомендуем активно внедрять дидактические единицы из таких дисциплин как Информатика и Компьютерная графика. Они необходимы в сборе и структурирование информации, в изучение передовых дизайнерских разработок, так называемой «насмотренности», в анализе и поиске стилей и модных тенденций, в сборе аналогов и прототипов по проекту, в выборе техник и технологий проектирования.

На этапе самого проектирования дизайн продукта формируются следующие общепрофессиональные компетенции: Создание авторского дизайн-проекта (ОПК 4), Методы творческого процесса дизайнеров (ОПК 3). На стадии разработки проектной идеи востребованы дидактические единицы дисциплин общепрофессионального и профессионального цикла: Рисунок, Основы рисунка и живописи в дизайне, Композиция, Цветоведение, Техники графики, Основы компьютерной графики. В визуализации идеи могут быть использованы различные техниках графики традиционные и цифровые. Этот этап содержит в себе и дидактические единицы из таких дисциплин как Организация проектной деятельности, Основы производственного мастерства такие как методы проектирования, этапы проектирования, отчет о выполнении этапов проекта, работа с заказчиком.

В этап проектирование дизайн-продукта интегрируются компетенции из модулей обучающих цифровым технологиям и цифровой грамотности, коммуникабельности, коммуникативности и формирующих специальные профессиональные компетенции: цифровая иллюстрация, цифровое моделирование, макетирование и верстка. Эти межпредметные связи нацелены на формирование ОПК 6, ОПК 3.

На последнем этапе учебного проектирования рекомендуется включать в задачи создания презентационных продуктов для защиты проекта ряд дидактических единиц формирующих компетентность дизайнера в этом виде дизайнерской деятельности и на этом этапе работы по реализации проектной документации и объектов проектирования. Здесь формируются специальные профессиональные компетенции: представление и защита проекта, владение инструментами и оборудованием для реализации макетов и презентационных планшетов, работа с заказчиком. Мартынов В.В., Найденова Л.В. рассматривают окончательный дизайн-проект как форму выявления уровня сформированности профессиональных компетенций у выпускника направления «Графический дизайн» [4, С. 353].

Выявление проектных задач на различных этапах работы над учебным проектом в графическом дизайне позволяет учесть межпредметные взаимодействия и интегрированные в проектирование дидактические единицы, создающие условия для активизации формирования профессиональной компетенции дизайн-проектирование. Мы видим систему, применимую ко всем видам графического дизайна. На всех этапах дизайн-проектирования присутствуют межпредметные связи, формирующие условия для успешной реализации общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Выводы. Следует отметить, что, несмотря на научную разработанность фундаментальных основ межпредметных связей, их применение в процессе подготовки компетентного специалиста в области графического дизайна требует дальнейшей детальной разработки и осмысления. Исходя из вышеизложенного дизайн-проектирование можно определить как основной вид деятельности демонстрирующим профессиональные компетенции дизайнера-графика. Дизайн-проект рассматривается нами, как важная профессиональная компетенция и как форма демонстрации уровня

конкурентноспособности выпускника. Дизайн-проектирование рассматривается как интеграционная оболочка, включающая в множество компетенций, полученных студентами при изучении широкого ряда других дисциплин. Исследование выявило, что актуализация интеграционных связей в процесс дизайн-проектирование на всех этапах профессиональной проектной деятельности графического дизайнера становится одним из главных условий реализующих профессиональную компетентность в различных видах графического дизайна. Межпредметная интеграция влияет на качество конечного продукта, и на качество процесса учебной проектной деятельности. Интеграция в дизайн проектирование дидактических единиц из широкого ряда дисциплин общепрофессионального и профессионального цикла, создает благоприятные дидактические условия формирования профессионала в учебном пространстве высшей школы. Высокий уровень владения дизайн-проектированием создает для выпускника благоприятные условия реализации в профессии и на рынке труда.

Литература:

1. Голубев, В.В. Профессиональная подготовка студента-дизайнера в условиях перехода к многоступенчатой модели высшего образования в Республике Беларусь дизайнер / В.В. Голубев // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы II МНПК, в 2-х частях. – Ч.2. – Минск: Колороград, 2015. – 234 с.
2. Дромова, Н.А. Дизайн-проектирование как основа профессиональной подготовки будущих дизайнеров / Н.А. Дромова // Человек и образование. – 2019. – No 1 (58). – С. 156-162.
3. Коробий, Е.Б. Педагогические условия формирования проектной культуры студентов-дизайнеров: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Коробий Елена Борисовна. – Москва, 2015. – 26 с.
4. Мартынов, В.В., Найденова Л.В. Дизайн-проект как форма выявления уровня сформированности профессиональных компетенций у выпускника направления "графический дизайн" / В.В. Мартынов // Новые идеи нового века: Материалы международной научной конференции. – Хабаровск: ФАД ТОГУ, 2019. – Т. 2. – С. 353-358.
5. Резинкина Л.В., Дромова Н.А. Актуальность введения профессиональной компетенции дизайн-проектирования идеи / Л.В. Резинкина // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2019. – No 1. – С. 77-80.
6. ФГОС 54.03.01 Дизайн. Приказ Минобрнауки России от 13.08.2020 N 1015 // <http://fgosvo.ru> (дата обращения 30.05.2022). – Режим доступа: свободный.

Педагогика

УДК 378.18

студентка 3 курса Тимофеева Яна Аркадьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Сардана Филипповна

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

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные аспекты влияния стиля и типа воспитания в семье на успешное развитие и функционирование эмоционального интеллекта. Выделены факторы риска, а также описан процесс протекания здорового развития эмоционального интеллекта. Кроме того, на основе данной работы был проведен опрос студентов Северо-восточного федерального университета о влиянии семьи на развитие эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, воспитание, социализация, возрастные особенности развития, стиль воспитания.

Annotation. This article discusses the main aspects of the influence of the style and type of upbringing in the family on the successful development and functioning of EI. There are some identification of risk factors, and the description of process of emotional intelligence healthy development. In addition, on the basis of this research, a survey was conducted among students of the North-eastern Federal University on the influence of family on the development of emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence, upbringing, socialization, age-related features of development, parenting style.

Введение. На сегодняшний день проблема здорового и качественного воспитания и развития детей в каждой семье является важной и актуальной так же, как это было большую часть существования человечества в целом. Каждый родитель хочет, чтобы его ребёнок перенял от него всё самое лучшее и максимально реализовался как здоровая и успешная личность в будущем. Однако стоит помнить, что мы все разные, и определенная часть людей мыслит по-другому, что значит и предпринимает иные средства для достижения поставленной цели. Одна часть условных родителей считает, что для успешной реализации в обществе их ребёнку нужно лишь поглощать логическую информацию и узнавать как можно больше нового, работая словно искусственный интеллект, пока другая считает физическое развитие самым главным путем достижения поставленной цели. Но несмотря на это, остаётся незамеченной действительно значимая часть воспитания ребёнка, – психическая, при которой развивается не только логический интеллект, но и эмоциональный.

Изложение основного материала статьи. Проблема эмоционально интеллекта отражена в исследованиях зарубежных и отечественных ученых: Д. Гулмен (теория эмоциональной компетентности), Х. Вайсбах, У. Дакс (эмоциональный интеллект как умение «Интеллектуально управлять своей эмоциональной жизнью»), Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн (интеллектуальный процесс невозможен без участия эмоций), А.Н.Леонтьев (мышление имеет эмоциональную регуляцию), Т.П. Березовская (возможность развития эмоционального интеллекта путем специально организованного обучения).

Эмоциональный интеллект – сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач. Способность осознавать, что ребёнок чувствует на данный момент, возможность иметь представление о чувствах другого человека и уметь воздержаться свои кратковременные желания и порывы для достижения дальнейшей практической цели [5].

Отчего же эмоциональный интеллект иногда кажется нам не таким важным, как логический? Не так давно ведь главным компонентом успеха в будущем ребёнка были логические знания, как таковые, так как в современном обществе информация является возможностью к успешной реализации в жизни. Обратимся к истории: важность эмоционального интеллекта доказана Д. Гулманом в его работе 1995 года «Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ». Изучая человеческий интеллект, он определил, что его возможности не заканчиваются лишь логическим пониманием вещей, и для успеха в будущем важен не только он, поэтому вопросом эмоционального интеллекта в дальнейшем занялись вплотную. Как человек будет реагировать на столкновение с определенной стрессогенной

окружающей средой, его мотивы при этом, мысли, эмоции, потребности и склонности во многом определяет уровень развития у него эмоционального интеллекта.

Стоит упомянуть, что у детей эмоциональный интеллект развивается всё время вплоть до взрослого возраста, но самый активный период становления эмоционального интеллекта – 5-6 лет, так как в данный период ребёнок начинает постигать начало своего психологического самосознания, формирование собственной личности и поиск своей идентичности, сталкиваясь с новыми преобразованиями в жизни: межличностное общение со сверстниками, вхождение в новый коллектив и опыт тесного общения между собой, формирование раннего мировоззрения, направленность на взрослый мир, новые проблемы и кризисы.

На его развитие, предположительно, воздействует обилие внешних факторов: среда воспитания ребёнка, уровень развития эмоционального интеллекта родителей, возможности семьи в поддержке развития. Действительно, семья, в особенности родители, играют немаловажную роль в становлении эмоционального фона ребёнка: модель и тип воспитания, методы и способы борьбы с кризисами в семье, а также диалог с ребёнком. Родители, как никто иной, отвечают за формирование эмоционального интеллекта ребёнка и способность им переживать весь спектр эмоций, осознавая, справляясь с ними и становясь самостоятельной личностью.

Рассмотрим стили воспитания и влияние их на формирование эмоционального интеллекта ребёнка. Выделяются основные стили воспитания:

Авторитарный, подразумевающий воспитание, когда ребёнок не имеет права голоса и определенных свобод в семье. Родители чаще всего стараются навязать свои взгляды, мысли и желания детям в грубой или жесткой форме, выражающейся в упреках, угрозах и манипуляциях. Ребёнок, прошедший социализацию в таких условиях, имеет склонность претерпеть тяжелое моральное состояние, и кризис подросткового возраста для него может закончиться девиантным поведением. Развитие эмоционального интеллекта в таких условиях, сложно сказать, что он будет развит успешно и полностью, так как в основном в семьях с таким стилем воспитания наблюдается низкая активность его развития. Также применение агрессивных и жестких методов воспитания может привести к отсутствию осознания собственных чувств и эмпатии ребёнка, так как на протяжении долгого времени они подавлялись. Также неуважение к чувствам ребёнка станет своеобразным барьером к пониманию друг друга.

Однако стоит упомянуть, что есть дети, которые оказываются эмоционально устойчивыми к стрессогенным воздействиям, несмотря на неблагоприятные социальные условия жизни. Это свойство получило название резилиент – устойчивость к неблагоприятным воздействиям среды. Тем не менее данные многочисленных исследований показывают корреляцию между стилем семейного воспитания, развитостью эмоционального интеллекта и устойчивостью к стрессам (резилиент), с одной стороны, и успешностью школьного обучения – с другой [2]. Такие дети, даже подвергаясь жестокому методу воспитания, могут активно вступать в межличностные отношения и вливаться в коллектив сверстников, также успевают вникать в школьную программу.

Демократический стиль воспитания определяется равным положением ребёнка и родителя. В такой семье учитываются желания ребёнка, он открыто высказывает свою точку зрения и имеет возможность самостоятельно осуществлять выбор и брать ответственность за свои решения. Дети, выросшие преимущественно при таком стиле воспитания, в основном имеют гармоничные отношения как с родителями, так и со сверстниками и друзьями, но иногда имеют проблемы с эмпатией, так как всегда воспитывались в контексте противостояния с родителями, умеют постоять за себя и иногда не понимают чувств других.

Данный стиль воспитания является наиболее благоприятным для развития ЭИ, так как при нем взаимоотношения между родителем и ребёнком представляются как открытый диалог, где родитель, подобно учителю или тренеру, показывает и объясняет ребёнку мир эмоций, помогая разобраться в них и уча контролю. Такая практика яснее раскрывает ребёнку природу эмоций.

Попустительский стиль воспитания характерен отсутствием интереса родителей к ребёнку и предоставлением ему абсолютной свободы в действиях, при этом отсутствия участия в становлении и формировании его личности. Также наблюдается недостаток дисциплины в семье, так как межличностные отношения между родителем и ребёнком больше схожи на дружеские, где никто ни за кого ответственности не несет. В данном стиле воспитания прослеживается наличие разговора между родителем и ребёнком, но на протяжении него родитель игнорирует или блокирует для себя чувства и эмоции ребёнка, предпочитая решением проблем отвлечение от них, лишь бы не чувствовать стресс от переживаний.

Семьи которые полностью соответствуют всем трем стилям воспитания, достаточно редко, но имеет место быть. В основном, это бывают семьи, где смешаны разные стили воспитания. Но и об эффективности развития эмоционального интеллекта в смешанной семье говорить не приходится.

Рассмотрим формирование здорового развития эмоционального интеллекта у детей раннего возраста, дошкольников и подростков. Во время раннего возраста (от 1 до 3 лет) малыш активно исследует новый мир, учась общаться с мамой и папой, – всячески пародируя их улыбку, смех и движения. Именно в этот период у ребёнка развивается мозг и нервная система, поэтому принято считать данный возраст самым благоприятным для получения информации: восприятие цвета, чисел, букв, слов и разных базовых логических принципов. Кроме того, от года до трех лет малыш учится узнавать «хороших» и «плохих» людей, показывая свою ответную реакцию на какое-либо действие (улыбка – улыбка в ответ, враждебный взгляд – плач как защитная реакция). Также ребёнок начинает понимать, какие эмоции проявляют сейчас родители, и что нужно сделать, чтобы получить что-то взамен.

Следующий этап – от 4 до 7 лет, то есть дошкольный возраст, когда ребёнок только отходит от «кризиса трех лет», идентифицируя свое «Я» эмоционально и физически от мамы, а также переходя в состояние выхода из границ, установленных прежде родителями. Зачастую этот период сопровождается отрицанием всего окружающего, что пугает некоторых родителей и вызывает ответную реакцию: они ругают ребёнка, кричат на него и используют другие радикальные меры, чтобы прекратить этот кризис. Это является большой ошибкой, ведь в результате получается низкий эмоциональный интеллект ребёнка и далее – недоверие к родителям.

Кризис 3 лет заканчивается, и начинается период активной социальной жизни ребёнка: он поступает в детский сад и знакомится со сверстниками, отдаляясь от мамы на целый день; во время данного периода ребёнок учится контролировать свои чувства и эмоции в первом социуме.

Третий, завершающий период – школьный и подростковый возраст, с 7 до 12 лет. Вступая в новый социум, он сталкивается не только с проблемой социализации в нем и знакомства с новыми людьми, но также постигает понятия нравственности, доброты и сострадания благодаря школьной программе, которая пропагандирует хорошие взаимоотношения между людьми. Ребёнок учится строить долговременные отношения с группой друзей или лучшим другом, благодаря которым постигает хорошие и плохие стороны таких взаимоотношений: приятные воспоминания, болезненный опыт от первых ссор, радость встреч и поддержка и взаимопомощь друг другу. Все эти пункты были бы не

соблюдены, если бы ребёнок не владел достаточным уровнем эмоционального интеллекта, и межличностные взаимоотношения с другими людьми были бы быстрыми, а не долгосрочными [1].

При рассмотрении некоторых типов семейного воспитания также возникают различные мысли по поводу развития эмоционального интеллекта ребёнка. К примеру, возьмем гиперпротекцию с проявлением излишней заботы. Данному типу воспитания характерна мелочная опека над ребёнком, стремление к тесному социальному контакту, а также тотальный контроль над жизнью ребёнка. В итоге он вырастает эмоционально нестабильным, несамостоятельным, склонным к зависимостям, эгоцентричным, асоциальным и инфантильным человеком. В таком контексте развитие эмоционального интеллекта является сугубо самостоятельной деятельностью ребёнка, зависящей только от него самого.

Для выявления эмоционального интеллекта среди современной молодежи, мы провели исследование в форме опроса-анкетирования среди студентов с 1 по 3 курс. Возраст опрашиваемых составляет от 17 до 22 лет, 43 человек. База анкетирования – платформа «Google forms». Респондентам были заданы следующие вопросы:

1. Сложно ли вам вливаться в новый коллектив?

Согласно результатам опроса, 44,2% опрошенных считают, что им сложно вливаться в коллектив, 39,5% - легко вливаются в любой коллектив, а 16,2% – сомневаются в ответе.

2. Считаете ли вы себя эмпатичным?

Треть опрошенных считают себя достаточно эмпатичными, пока остальная часть не уверена в этом.

3. Умеете ли вы контролировать свои эмоции?

Успешное развитие эмоционального интеллекта подразумевает собой контроль и совладание над своими эмоциями. Как ни странно, 74,2% опрошенных уверены, что могут контролировать свои эмоции, 18,3% – нет, а 7,4% сомневаются в ответе.

4. Много ли у вас друзей?

Друзья – это прежде всего признак успешного прохождения этапа социализации, который подразумевает собой вливание в коллектив сверстников и успешное формирование собственного «Я» в нем. Так, 60,5% респондентов имеют от 6-7 друзей, 23,3% опрошенных от 4-5, и 16,2% – от 1 до 3.

5. Как долго длились ваши самые долгие отношения с лучшими друзьями/другом?

Длительность межличностных отношений для детей – это признак здоровой и благоприятной дружбы, где оба человека имеют высокий уровень развития ЭИ.

Опрашиваемые имеют такие результаты:

До года – 4,7%

От года до трех-четырех лет – 32,6%

От пяти до десяти лет – 39,5%

Более десяти лет – 23,3%

6. Как вы реагируете на кризис/сложный период в отношениях с друзьями?

Конфликты и напряжение во взаимоотношениях между друзьями также являются сложным, но необходимым этапом в социализации и развитии эмоционального интеллекта ребёнка. Проходя через них, он узнает себя в стрессовой ситуации и учится распознавать и работать с чувством обиды, злости и негодования.

Рассмотрим результаты опрошенных. Как выяснилось, 85,7% стараются решить проблемы и уладить конфликт, а 14,3% – не уверены в своем ответе.

7. Вы умеете справляться с негативными эмоциями?

В этом вопросе ответы немного разнятся: треть ответила положительно, треть «стараюсь, и другая часть – «нет», что указывает на тенденцию развития ЭИ в группе респондентов, так как большая часть старается справляться с эмоциями.

8. Какая эмоциональная обстановка у вас в семье?

К этому вопросу были даны три варианта ответа, из которых «положительная» был выбран 34,2% опрошенных, «нейтральная» 47,6%, и «отрицательная» 18,2%.

9. К какому стилю воспитания вы могли бы отнести свою семью?

Как мы предполагали выше, стиль воспитания также сильно отражается на уровень развития эмоционального интеллекта ребёнка. Выделяют, напомним, три стиля воспитания: демократический, авторитарный и попустительский. Группа опрошенных представила следующие результаты:

«демократический стиль воспитания» – 37,2% участников опроса; «авторитарный стиль воспитания» – 41,9% участников опроса; «попустительский стиль воспитания» – 20,9% участников опроса.

10. Учили ли вас родители идентифицировать и справляться с эмоциями?

Возможность в семье обучения эмоциональному интеллекту на сегодняшний момент в контексте семьи является достаточно сложным явлением, так как многие родители, воспитывающие детей с 1999-2003 годов считают правильным, чтобы он учился самостоятельно постигать мир: делая ошибки, распознавая новые аспекты своих мыслей и пробуя что-то новое, поэтому при такой политике уровень развития обучения эмоционального интеллекта в таком контингенте немного ниже: две трети опрошенных не встречали в семье того, чтобы родители как-то помогали изучать спектр эмоций, которые могут возникнуть при контакте с теми или иными ситуациями, пока одна треть все-таки проходили базовое обучение по распознаванию и контролю над эмоциями.

Итак, по результатам опроса мы видим достаточно значительную тенденцию увеличения уровня развития эмоционального интеллекта среди студентов. Опрошенные не только хорошо умеют поддерживать отношения с друзьями, но и справляются с конфликтами в межличностных отношениях. Ситуация с контролем и восприятия эмоций стоит немного иначе: как показал опрос, две трети считают, что умеют контролировать свои эмоции, но сталкивались с опытом обучения эмоциям в семье лишь треть. Однако это не портит основную картину исследования, которая показывает нам всеобщую тенденцию развития ЭИ.

Выводы. Несомненно, проблема развития эмоционального интеллекта будет в наше время всегда актуальной, так как в современных реалиях успешным человеком можно назвать не только того, кто умеет владеть и пользоваться информацией, но и того, кто успешно владеет дополнительными навыками работы в обществе, еще иногда называемых soft-skills, которые во многом определяют уровень подготовки человека к стрессогенным ситуациям, возможности его выхода из них и успешное и здоровое построение взаимоотношений с другими людьми. Как показало данное исследование, к факторам развития эмоционального интеллекта можно отнести ряд явлений: тип и стиль воспитания в семье, атмосферу в ней и социум, в котором находится и развивается ребёнок. Немаловажную роль также определяет уровень развития эмоционального интеллекта родителей, так как будучи совсем малышом, ребёнок учится всем начальным паводкам у них, а также берёт их в абсолютный пример хотя бы до подросткового возраста.

Литература:

1. Как развить эмоциональный интеллект у ребёнка. – Московский институт коррекционной педагогики. – Статья из электронного ресурса, URL: [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/kak_razvit_emocionalnyj_intellekt_u_rebenka/], дата обращения: 26.05.2022
2. Мещерякова, И.Н. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте / И.Н. Мещерякова // Психология – XXI век. Психологические проблемы молодежи на современном этапе развития российского общества: межвуз. сб. науч. трудов. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2010. – С. 13-18.
3. Мещерякова, И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов / И.Н. Мещерякова // Актуальные проблемы профессиональной подготовки студентов в гуманитарном вузе : материалы научно-практической конференции, 2 марта 2009 г.: в 3 ч. Часть II / Московский гуманитарноэкономический институт (отв. Ред. В.В. Волкова). – М.: МГЭИ, 2009.
4. Эмоциональный интеллект и его развитие в условиях семейного воспитания. – Культурно-историческая психология. – 2008. – Том. 4, № 2, электронный ресурс, URL: [https://psyjournals.ru/kip/2008/n2/Zagvozdkin_full.shtml], дата обращения: 23.05.2022
5. Goleman, D. Emotionale Intelligenz. Munchen, 2006. Название оригинала на английском языке: Emotional Intelligence. New York, 1995 Портал психологических изданий PsyJournals.ru – обращения: 19.05.2022

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук Томащук Яна Юрьевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И.Д. Путилина» (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Статья раскрывает гендерные особенности двигательной активности детей в старшем дошкольном возрасте. В современных условиях отмечается тенденция снижения двигательной активности дошкольников. Основными причинами выступает изменение содержания игровой деятельности детей, их познавательных интересов. В связи с этим, автор подчеркивает, что создание оптимального двигательного режима является важным для гармоничного развития детей 5-7 лет.

В статье представлен теоретический анализ исследований по проблеме двигательной активности дошкольников. Исследователи считают необходимым учитывать гендерные аспекты при конструировании и организации развивающих программ. Автор раскрываются детерминанты двигательной активности дошкольников и условия ее развития.

Автор представляет результаты проведенного исследования, направленного на выявление гендерных различий в показателях двигательной активности старших дошкольников. В исследовании отмечены гендерные отличия у 5-летних детей при выборе видом двигательной активности.

В процессе исследования установлена тесная связь количественных показателей двигательной активности детей 5-7 лет с характером и содержанием их деятельности во время пребывания в ДОО.

Ключевые слова: дошкольный возраст, двигательная активность, двигательный режим, дошкольное образовательное учреждение, гендерные особенности.

Annotation. The article reveals the gender characteristics of the motor activity of children in the senior preschool age. In modern conditions, there is a tendency to decrease the motor activity of preschoolers. The main reasons are the change in the content of children's play activities, their cognitive interests. In this regard, the author emphasizes that the creation of an optimal motor regime is important for the harmonious development of children 5-7 years old. The article presents a theoretical analysis of research on the problem of motor activity of preschoolers. Researchers consider it necessary to take into account gender aspects in the design and organization of educational programs. The author reveals the determinants of motor activity of preschoolers and the conditions of its development. The author presents the results of a study aimed at identifying gender differences in the indicators of motor activity of older preschoolers. In our study, gender differences were noted in 5-year-olds when choosing the type of motor activity. In the course of the study, a close relationship was established between quantitative indicators of motor activity of 5-7-year-olds with the nature and content of their activities during their stay in preschool.

Key words: preschool age, motor activity, motor mode, preschool educational institution, gender characteristics.

Введение. Оптимальная двигательная активность является мощным средством укрепления здоровья, повышения физических кондиций ребенка, благополучия его психоэмоционального состояния.

В связи с существующей в современном образовании тенденцией снижения показателей двигательной активности, здоровья, физического развития и физической подготовленности возникает острая необходимость педагогического обеспечения оптимального двигательного режима растущего человека. Учет индивидуальных возрастных и гендерных особенностей будет способствовать решению этой важной педагогической задачи.

Сегодня все чаще исследователи и педагоги-практики говорят о целесообразности индивидуально-дифференцированного подхода к воспитанию и образованию детей, позволяющим учитывать психофизиологические, возрастные, социально-педагогические особенности дошкольников. Усиливается внимание и к гендерным аспектам организации педагогической деятельности, ведь именно в период дошкольного детства происходит осознание гендерных отличий самими дошкольниками, освоение и принятие гендерной роли, становление гендерной идентичности.

Учет гендерных аспектов в организации двигательной активности дошкольников возможен через отбор методик и технологий физической активности, ориентации на предпочтения девочек и мальчиков в игровой и деятельности, нормировании физической нагрузки, оценке физического состояния и диагностике физических качеств.

Исследователи отмечают, что в настоящее время происходит снижение двигательной активности дошкольников (А.Г Комков, Е.В. Антипов, Л.И Лубышева. A. Laukkanen, et al., S. Ward, et al., C. Currie et al [1-5]).

Подробный анализ научных публикаций зарубежных ученых Hacke C, et al., Niemisto D, et al., Zeng N, et al., Maatta S, et al. свидетельствует о высоком интересе к вопросам оптимизации двигательной активности и разработке развивающих программ, с учетом социальных факторов, характеризующих образовательный процесс в различных странах мира [6-16].

Основными причинами, снижения двигательной активности в дошкольном возрасте, по мнению отечественных и зарубежных ученых, являются социально-педагогические детерминанты. [10, 12, 13, 17].

Научные исследования В.В. Карих и О.Ю. Зайцевой доказали необходимость учета гендерных различий детей старшего дошкольного возраста на занятиях по физической культуре. Также они обращают внимание на то, что образовательная среда должна быть направлена на преодоление гендерных стереотипов в совместной образовательной деятельности педагога с детьми дошкольного возраста и управление формированием гендерной идентичности на занятиях физической культурой в организациях дошкольного образования [17].

Pellegrini, Anthony D.; Long, Jeffrey D.; Roseth, Cary J. с соавторами (2007) изучали гендерные особенности двигательной активности детей с точки зрения интерактивной роли биологии и социализации, и пришли к выводу, что для детей 5-7 лет характерны гендерные различия в выборе видов двигательной деятельности [18].

В ряде исследований проблема уменьшения двигательной активности и мышечных усилий обосновывается социальными факторами [3,4,6,7,8,9]. Чаще всего это связано с реалиями современной цивилизации: гиподинамией, изменением интересов, появлением новых форм досуга (компьютерные игры, просмотр телепередач и т.д.) [1, 2, 5].

Целью этого исследования: стало выявление гендерных различий в показателях двигательной активности старших дошкольников.

В исследовании приняли участие 91 мальчик, 77 девочек в возрасте 5-7 лет, посещающих МАДОУ детский № 69 «Сказка», МБДОУ детские сады № 57, 64 г. Белгорода.

Методы исследования: изучение научных публикаций отечественных и зарубежных ученых по проблеме исследования, шагометрия, пульсометрия, хронометраж, статистическая обработка полученных результатов.

Изложение основного материала статьи. Выявлено, что мальчики и девочки в возрасте 5 лет имеют различия в показателях двигательной активности, связаны они преимущественно с особенностями и содержанием самостоятельной игровой деятельности.

Для мальчиков характерно преобладание игр подвижного характера (футбол, «Салки» и т.д.), девочки выбирают более спокойные, сюжетно-ролевые игры («Дочки-матери», «Магазин», «Школа» и т.д.).

Наибольшей величины двигательная активность дошкольников 5 лет наблюдается во время прогулок в ДОУ, и достигает у мальчиков $1185,29 \pm 133,47$ шагов в час, а у девочек этот же показатель составляет $1098,86 \pm 143,91$ шагов в час.

По результатам проведенного исследования, особых различий в двигательной активности мальчиков и девочек 6 лет выявлено не было.

Для шестилетних дошкольников характерной особенностью игровой деятельности является объединение в малые группы для выполнения различных физических упражнений и подвижных игр.

Наибольшей величины двигательная активность у мальчиков 6 лет наблюдается во время прогулок в ДОУ, и достигает $1213,95 \pm 217,74$ шагов в час, а у девочек - $1306,40 \pm 214,78$ шагов в час.

Сравнительный анализ величины двигательной активности детей 5 и 6 лет показал, что у мальчиков она увеличилась не существенно, а у девочек произошел значительный прирост, что обусловлено изменением структуры и содержания самостоятельной двигательной деятельности.

Средний объем двигательной активности мальчиков 6 лет во время бодрствования составляет $805,47 \pm 52,94$ шагов час, а у девочек - $868,69 \pm 68,95$ шагов в час.

За счет возрастного увеличения функциональных возможностей организма дошкольников 7 лет происходит значительный прирост арсенала двигательных умений и навыков, по сравнению с предыдущими возрастными группами. Показатели двигательной активности увеличиваются за счет приобщения детей к организованным занятиям в спортивных секциях (12% от обследуемых) и самостоятельной двигательной деятельности.

Гендерных различий в предпочтении тех или иных видов двигательной деятельности в этом возрастном периоде не наблюдается. Как у мальчиков, так и у девочек проявляется достаточно устойчивый интерес к одним и тем же подвижным играм. В этом возрасте дети отдают предпочтение подвижным играм. Заметного прироста величины двигательной активности, как у мальчиков, так у девочек не наблюдается. Наибольшей величины двигательная активность у мальчиков 7 лет достигает во время прогулок в ДОУ, и достигает $1288,24 \pm 259,14$ шагов в час, а у девочек этот же показатель составляет $1338,80 \pm 266,05$ шагов в час.

Средний объем двигательной активности мальчиков 7 лет во время бодрствования составляет $896,07 \pm 70,34$ шагов час, а у девочек - $937,47 \pm 53,49$ шагов в час.

По результатам наших исследований, необходимо отметить, что двигательная активность дошкольников 5-7 лет распределяется в течение дня неравномерно. Было выявлено, что у дошкольников 5-7 лет наибольшая двигательная активность отмечается во время прогулок, организованных физкультурных занятий в ДОУ и спортивных секциях. Низкая двигательная активность фиксируется в период пребывания детей в помещении. В течении дня регистрируется 2 пика двигательной активности: с 10.00 до 12.00 и с 16.00 до 19.00 часов.

На наш взгляд, такая динамика величины двигательной активности обусловлена режимом дня ДОУ, который основывается на физиологических особенностях детского организма.

Статистический анализ недельной шагометрии дошкольников 5-7 лет (время бодрствования), позволил нам дать оценку средних показателей интенсивности двигательной активности, которые у мальчиков в среднем составляет $631,74 \pm 50,37$ шагов в час, а у девочек $925,82 \pm 21,41$ шагов в час. Динамика средних показателей недельной шагометрии дошкольников 5-7 лет, представленная на рисунке 5, свидетельствует о том, что в рабочие дни интенсивность двигательной активности, как у мальчиков, так и у девочек имеет равномерный характер, в выходные дни у мальчиков интенсивность значительно ниже чем у девочек.

Наиболее высокая интенсивность двигательной активности у мальчиков наблюдается в пятницу, а самая низкая в воскресенье.

При этом, у девочек наиболее высокая интенсивность двигательной активности отмечена в субботу, а низкая - в понедельник.

Средний суточный объем двигательной активности дошкольников 5-7 лет за период недельного измерения составляет у мальчиков $13123,29 \pm 590,34$ шагов в день, а у девочек - $13873,53 \pm 446,44$ шагов в день.

Анализ полученных данных и сопоставление с возрастной нормой (11-15 тыс. шагов в сутки (по А.Г. Сухареву)), свидетельствует о том, что как мальчики, так и девочки выполняют возрастную норму среднесуточной двигательной активности. Достоверные гендерные различия у детей 5-7 лет наблюдаются в показателях двигательной активности, зафиксированной в выходные дни, т.е. вне организованных занятий в ДОУ.

Наиболее высокая двигательная активность у мальчиков отмечается в пятницу, а самая низкая во вторник. При этом, у девочек наиболее высокая двигательная активность отмечена в субботу, а низкая - в воскресенье. Такая динамика объясняется тем, что у большинства обследуемых детей в эти дни были тренировки в спортивных секциях (у мальчиков - пятница, а у девочек - суббота).

Выводы. Таким образом, в процессе исследования установлена тесная связь количественных показателей двигательной активности детей 5-7 лет с характером и содержанием их деятельности во время пребывания в ДОУ.

1. Гендерные различия в величине, структуре и содержании двигательной активности наиболее заметны пятилетнем возрасте.
2. Гендерных различий, как в недельном суточном объеме двигательной активности, так и в предпочтении тех или иных видов двигательной деятельности у дошкольников 6-7 лет не наблюдается.
3. Достоверные гендерные различия у детей 5-7 лет наблюдаются только в показателях двигательной активности, зафиксированной в выходные дни, т.е. вне организованных занятий в ДОУ.
4. Величина двигательной активности детей 5-7 лет соответствует показателям возрастной нормы среднесуточной двигательной активности.
5. Учет гендерных особенностей при организации двигательной активности дошкольников позволит повысить их эффективность, обеспечить гармоничное развитие девочек и мальчиков.

Литература:

1. Комков, А.Г. Формирование физической активности детей и подростков как социально-педагогическая проблема / А.Г. Комков, Е.В. Антипова // Теория и практика физической культуры. 2003. – № 3. – С. 5-8.
2. Лубышева, Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 10-15.
3. Laukkanen, A. Correlates of physical activity parenting: The Skilled Kids study / A. Laukkanen, D. Niemisto, T. Finni, M. Cantell, E. Korhonen, A. Saakslahi // *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. – 2018 – 28(12). – P. 691-701.
4. Ward, S. Promoting physical activity, healthy eating and gross motor skills development among preschoolers attending childcare centers / S. Ward, A.F. Chow, M.L. Humbert, M. Belanger, N. Muhajarine, H. Vatanparast et al // *Process evaluation of the Healthy Start-Depart Sante intervention using the RE-AIM framework. Evaluation and Program Planning*. – 2018 – 68:90-8.
5. Hacke, C. Effectiveness of a physical activity intervention in preschoolers: A cluster- randomized controlled trial / C. Hacke, S. Ketelhut, U. Wendt, G. Muller, C. Schlesner, K. Ketelhut // *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. – 2019. – 29(5) – P. 742-52.
6. Niemisto, D. Socioecological correlates of perceived motor competence in 5-to 7-year-old Finnish children / D. Niemisto, L.M. Barnett, M. Cantell, T. Finni, E. Korhonen, A. Saakslahi // *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. – 2019 – 29(5). – P. 753-65.
7. Zeng, N. Social-ecological correlates of fundamental movement skills in young children / N. Zeng, S.L. Johnson, R.E. Boles, L.L. Bellows // *Journal of Sport and Health Science*. – 2019. – 8(2). – P. 122-129.
8. Maatta, S. Children's physical activity and the preschool physical environment: The moderating role of gender / S. Maatta, J. Gubbels, C. Ray, L. Koivusilta, M. Nislin, N. Sajaniemi // *Early Childhood Research Quarterly*. – 2019. – № 47. – P. 39-48.
9. Aivazidis, D. Enhancing Motor Competence and Physical Activity in Kindergarten / D. Aivazidis, F. Venetsanou, N. Aggeloussis, V. Gourgoulis, A. Kambas // *Journal of Physical Activity & Health*. – 2019. – P. 184-90.
10. Duncan, M. A combined movement and story-telling intervention enhances motor competence and language ability in preschoolers to a greater extent than movement or story-telling alone / M. Duncan, A. Cunningham, E. Eyre // *European Physical Education Review*. – 2019. – 25(1). – P. 221-35.
11. Engel, A.C. Exploring the Relationship Between Fundamental Motor Skill Interventions and Physical Activity Levels in Children: A Systematic Review and Meta-analysis / A.C. Engel, C.R Broderick, N. van Doorn, L.L. Hardy, B.J. Parmenter // *Sports Medicine*. – 2018. – 48(8). – P. 1845-57.
12. Johnstone, A. Utilising active play interventions to promote physical activity and improve fundamental movement skills in children: a systematic review and meta-analysis / A. Johnstone, A.R. Hughes, A. Martin, J.J. Reilly // *Bmc Public Health*. – 2018. – 18.
13. Quan, M.H. Preschoolers' Technology-Assessed Physical Activity and Cognitive Function: A Cross-Sectional Study / M.H. Quan, H.B. Zhang, J.Y. Zhang, T. Zhou, J.M. Zhang, G.G. Zhao // *Journal of Clinical Medicine*. – 2018. – 7(5).
14. Fu, Y., Burns RD, Constantino N, Zhang P. Differences in Step Counts, Motor Competence, and Enjoyment Between an Exergaming Group and a Non- Exergaming Group / Y. Fu, R.D. Burns, N. Constantino, P. Zhang // *Games for Health Journal*. – 2018. – 7(5). – P. 335-40.
15. Jascenoka J, Walter F, Petermann F, Korsch F, Fiedler S, Daseking M. The Relationship Between Motor and Cognitive Development in Preschool Age / J. Jascenoka, F. Walter, F. Petermann, F. Korsch, S. Fiedler, M. Daseking // *Kindheit Und Entwicklung*. – 2018. – 27(3). – P. 142-152.
16. Волошина Л.Н. Управление физкультурно- оздоровительной деятельностью субъектов образовательного процесса в до- школьном учреждении: монография / Л.Н. Волошина, М.М. Мусанова. – М., Издательский дом Академии Естествознания, 2012. – 234 с.
17. Карих В.В., Зайцева О.Ю. Гендерная дидактика на занятиях физической культуры с детьми старшего дошкольного возраста // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография [под ред. О.А. Козыревой]. – Уфа: Аэтерна, 2017. – С. 87-100.
18. Pellegrini, A.D., Long, J.D., Roseth, C.J., Bohn, C.M., & Van Ryzin, M. (2007). A short-term longitudinal study of preschoolers' (Homo sapiens) sex segregation: The role of physical activity, sex, and time. *Journal of Comparative Psychology*, 121(3), 282-289. <https://doi.org/10.1037/0735-7036.121.3.282>

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и педагогических технологий Тоторкулова Келимат Ахьяевна
Карачаево-Черкесский государственный университет (г. Карачаевск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются педагогические условия формирования элементов учебной деятельности у старших дошкольников. Она направлена на установлении готовности дошкольника к новому виду занятия - учебной. Учить играя, один из условий формирования элементов учебной деятельности у детей дошкольного возраста. Используя множество условий обучения в игровой деятельности, ребенок раскрывает себя полностью. Игровая деятельность от учебной располагает рядом характерных условий. Она ориентируется на итог, произвольный и обязательный.

Работа над педагогическими условиями формирования элементов учебной деятельности у ребят не должно проходить стихийно. Лишь только в сознательно организованных педагогических обстоятельствах под инструкцией наставников, педагогические условия будут осваиваться и иметь результат.

Педагогические условия и обстоятельства при формировании у старших дошкольников элементов учебной деятельности разбираются мною как следствие целеустремленного отбора, конструирования и использования элементов, содержащих методики.

Обучив отвлеченные аспекты, руководясь своим абстрактным экспериментом и накопленным опытом прочих преподавателей, я хочу отметить последовательность нужных педагогических условий, способствующих формированию элементов учебной деятельности у дошкольников.

Ключевые слова: учебная деятельность, образовательный стандарт дошкольного образования, установление стратегии, тактика работы в садике.

Annotation. This article discusses the pedagogical conditions for the formation of elements of educational activity in older preschoolers. It is aimed at establishing the readiness of a preschooler for a new type of occupation - educational. Learning by playing is one of the conditions for the formation of elements of educational activity in preschool children. Using a variety of learning conditions in play activities, the child reveals himself completely. The game activity from the educational one has a number of characteristic conditions. It focuses on the outcome, arbitrary and mandatory.

Work on the pedagogical conditions for the formation of elements of educational activity for children should not take place spontaneously. Only in consciously organized pedagogical circumstances under the instruction of mentors, pedagogical conditions will be mastered and have a result.

Pedagogical conditions and circumstances in the formation of elements of educational activity in older preschoolers are analyzed by me as a result of purposeful selection, design and use of elements containing techniques.

Having taught the abstract aspects, guided by my abstract experiment and the accumulated experience of other teachers, I want to note the sequence of the necessary pedagogical conditions that contribute to the formation of elements of educational activity in preschoolers.

Key words: educational activity, educational standard of preschool education, strategy setting, tactics of work in kindergarten.

Введение. Принимая во внимание, что в последнее время наблюдается большой интерес к педагогическим условиям для формирования элементов учебной деятельности у детей старшей группы, основная цель моей статьи состоит в том, чтобы предложить условия, которые можно использовать для развития элементов учебной деятельности у детей. Они помогут будущим ученикам усовершенствовать словарный запас слов, научат высказывать свои мысли вслух, обучат самостоятельности в своих суждениях. Этого всего можно добиться с помощью конкретных занятий на основе педагогических условий [7].

Целью исследования является также предоставление должной информации для работы над данной темой

Задачи:

а) доказать, что внедрение многообразных педагогических условий дают положительный результат в формировании предпосылок элементов учебной деятельности у детей старшей группы;

б) показать и описать методические условия над данной темой [4].

Изложение основного материала статьи. Дадим характеристику предоставленным обстоятельствам.

Первое условие – создать благоприятный климат в коллективе, который бы способствовал достижению успеха в разнообразных видах деятельности.

В самом деле, принять или не принять будущему школьнику учебу в школе, уметь поддерживать дружеские отношения между сверстниками и воспитателем, многое зависит от типа характера ребенка. Исходя от этого, поэтому, рекомендую учителю изучить все 4 вида характера будущего ученика.

Для организации и поддержки мотивации в обучении у ребят советую:

а) советую, перед ребенком, воспитателям и родителям показывать свое позитивное отношение к школе;

б) порождать у ребят позитивные чувства, определенные деловыми отношениями дошкольников с воспитателями и согруппниками, чтобы не было конфликтных ситуаций между детьми, инициативной отзывчивостью на все мероприятия;

в) помогать чувствовать положительные эмоции от понимания своих потенциалов, чтобы достичь успехов в учебе и прочих видах трудовой деятельности, твердость в одолении трудностей и проблеме решения трудных задач;

г) помочь ребенку самому становится любознательным и самостоятельным при знакомстве с новой учебной темой; тогда у него появляются чувства удовлетворения при усвоении разных педагогических обстоятельств.

Представленные педагогические условия оказывают содействие в воспитании доброжелательности, какая нужна для благополучной учебы и адаптации ребят в школьном мире. Похвалить ребенка за успехи, поощрить его за активность, инициативность помогут создать позитивный образ школы, будут содействовать желанию охотно заниматься и показывать себя во всевозможных видах деятельности [2].

Заметим, что все время если хвалить ребенка, без на то основания, или где не надо похвалы, могут только навредить ему в учебе. Вследствие этого и надо концентрировать участие на ошибках ребят, так как неудовлетворенность – ключ для поиска других способов труда, самовоспитания и самосовершенствования.

Второе условие – в группе обязательно надо организовать предметно-развивающую среду, которая позволит сложить личное мнение о школе, чтобы, придя в образовательное учреждение, чувствовали ответственность и равнодушие к учебе.

Роль формирующей сферы в целом образовательном процессе детского сада наблюдается в трудах И.Н. Агафонова, Т.Б. Анисимовой, М.М. Безруких и др. По мнению И.Н. Агафонова, «Развивающая предметная среда как система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его развития, предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка».

Обобщив психолого-педагогические изыскания, обнаруживающие основания для объединения развивающего общества, Т.А. Бабаева дает характеристику вырабатывающей предметной среде как «условие жизнедеятельности ребенка, формирования его отношения к базовым ценностям, усвоения социального опыта, развития жизненно необходимых личностных качеств; способ трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности, удовлетворения потребностей субъекта». Предметно-развивающая среда (игрушки, наставнические методички, местоположения и функциональные потенциалы) определяет содержание деятельности дошкольника [5].

Оформить предмет развития среды зависит от созидательной возможности наставника, главное, чтобы предметы, входящие в ее состав, были устремлены на развитие аргументов к учебе в школе. Для развития любопытства, учебной и познавательной инициативности ребенка можно применить:

- а) папку с фотоснимками и рисунками о школе; альбомы с поговорками и пословицами о книжках, учебы в школе;
- б) стендовый плакат с ознакомительной литературой про школу;
- в) школьные средства и красочные, дидактические методички (букварь, азбука, глобус, магнитная доска, линейки, треугольники, микроскоп, лупа и др.).

Создать предметно-развивающую среду можно вместе с ребятами и их родителями. Важно, чтобы ребята были увлечены делом, познакомились с атрибутами школьной среды.

Как важно обеспечивать ребятам волю в поисковых, исследовательских действиях. И не только лишь в экспериментах, организованных взрослыми, а в жизни ребенка во время подготовки к школе.

При этом, подход к воспитанию ребят у некоторых учителей часто немного другой: они стараются подменить энергичное ребяческое понимание мира и в оживленность детей своей энергичностью. Преподаватели спешат с подсказками, некомпетентным педагогическим содействием, подмогой вместо того, чтобы дать ребенку лишнее время на продумывание, эксперименты, высказывания. Педагогу же нужно, основываясь на персональные особенности ребят, употреблять приемы, какие поддержат опередить (предусмотреть) вероятность любому ребенку самому реализовать проблемные, исследовательские воздействия (понять вопрос, выразить в речи догадку (как?), открыть порядок выполнения, додуматься, как фиксировать процесс, проблематичный итог, высказываться по новому узанному, открытому и еще неизвестному [6].

«В приемах, стимулирующих исследовательские проявления ребенка, особенным смыслом обладает объемность моделировать (из различных материалов: бумажный, картонный, конструкторы, и др.)».

Занятие окажет содействие стимулированию исследовательской активности дошкольника, если ему будет оказана помощь:

- а) предоставить ребенку независимость в избрании материала и эксперимента с ним;
- б) обеспечить будущему школьнику потенциал в исполнении и контролировании своих намерений, сообщений по поводу индивидуального замысла и способа ее выполнения;
- в) создать обстановку, в каком дошкольник смог бы оценивать, сбывать и реализовывать свой замысел;
- г) надобность выслушать и учесть мнение ровесников, воспитателя;
- д) проговаривать ребенком свои поступки, их порядки.

Следующее условие – учитель обязан применять на своих занятиях педагогические условия, методики и приёмы, содействующие вырабатыванию познавательной предприимчивости и гражданскому воспитанию будущего школьника.

Сюжетно-ролевая игра отчасти показывается неотделимой в жизни ребенка. Старшие дошкольники уже умеют распределить и комплексно отражать общественные роли, выстроить сюжетные линии, как раз потому надобно подключать в занятие ребенка игры с сюжетами из школьной жизни.

Еще одной формой коалиции, содействующей основанию мотивации ребят к учебе в школе и развитию внутреннего воззрения школьника, обнаруживаются образованные экскурсии для будущих учеников в школу.

Там ребята могут непринужденно ознакомиться с атрибутикой школьной жизни и узнать о специфике урока, познакомиться порядком жизни обучающихся и научиться вести себя в школе. К примеру, экскурсия дошкольников в школу позволяет ребятам осмыслить, что такое класс, учебное помещение, ознакомиться с правилами поведения в нем, породит заинтересованность, положительно относиться к педагогу и его работе. Экскурсия в школьную библиотеку знакомит дошколят со специальностью библиотекаря, способствуют появлению заинтересованности к книжкам и аккуратно относиться с ними, позволяет углубить интерес к учебе.

Методы бесед нужно совмещать с декламацией художественной литературы на школьную тему, какая подбирается так, чтобы осветить со всех сторон школьную жизнь: отрада ребят от нахождения на уроках, от общения с ровесниками и преподавателем; содержание учебного процесса и значимость приобретаемых на уроках знаний. Восхитительным образом можно это показать через коррекции сказок (по усмотрению педагога).

Надо заметить, что в период собеседования по книге учителю нужно делать ударение на стороны школьной жизни, подчеркнуть привлекательные стороны образовательного учреждения [7].

Также, в индивидуальной и групповой работе с ребятами наставник может применить альбомы с фотоснимками или рисунками на школьную тему. «Такой альбом, к примеру, вмещается в учебно-методический комплект к программе».

«Школа- мой второй дом».

Методическое пособие М.М. Безруких.

«Готовлюсь к школе», приносит вероятность развивать у ребят представления о школьных классах и их предназначении, о правилах поведения в школе и основаниях индивидуальной неопасности в новых обстоятельствах. Изображенные в пособии наглядность и игровые уроки направлены на создание нового общественного статуса старшего дошкольника и внутреннего взгляда школьника.

Четвертое условие – преподаватель обязан содействовать образованию единственного воспитательно-образовательного пространства в рамках семьи и детского учреждения, какое обеспечит развитие энергичных родительских убеждений при подготовке дитя к школьной жизни.

Заинтересованность знаниями, осмысление важности учиться, жажда испытывать новое, влечение к успеху – все это обличается мотивационным следствием школьного учения и определяется существенным субъектом в обстоятельствах семейного развития. Преподаватели вместе с родителями воспитанников могут образовать различные проекты, оформить выставку фотографий из их школьной жизни, ребячьих рисунков, изготовить настенную газету, театрализованные и мелодические постановки о школе.

Мама и папа дошкольников также могут при приготовлении дошкольника к школьной жизни: предварительно встретиться и познакомиться с преподавателем, рассказать о любимых преподавателях, одноклассниках, школьных годах, рассматривать фотографии школьные из семейного альбома и грамоты. Можно совместно смотреть детские фильмы и передачи о школе с последующими обсуждениями. В кругу семьи читать художественную литературу, организовать уголок для книг или домашнюю библиотеку, обратиться при ребятах к семейной библиотеке. Также знакомиться с пословицами, поговорками, подчеркивать, о чем говорится в книжке; вместе с ребенком играть в игру «Школа» [8].

Пятое условие – нужно систематично проводить комплекс здоровьесберегающего мероприятия для гармоничного взросления и воспитания детей, подключающих:

- соблюдать режим, соответственно с нормами по продолжительности и численности прогулки, ночной и дневной сон;
- соблюдать режим дня в выходные дни и в этом месте на основной план опять выходит работа с родителями;
- пояснение значительности порядка дня и его важность, надобности дневного и ночного сна, прогулок, игр на свежем воздухе для абсолютного развития ребенка;
- создать подходящий эмоциональный микроклимат в детском учреждении, уметь находить индивидуальный подход к дошкольнику, благосклонное отношение наставника к ребятам, создать позитивные отношения со сверстниками;
- по-семейному теплое внимание родителей к ребенку, регулярно общаться, с пониманием относиться к проблемам ребенка и им разрешать читать и обсуждать книги, коллективное обсуждение дома содержания прочитанного.

Шестое условие – организовать педагогические обстоятельства, в которых любой ребенок:

- может заметить (вычленивать) отвечающую возрасту учебную задачу, индивидуальную роль в ее решении;
- будет выглядеть в качестве занятия, при этом устанавливаемыми определениями субъекта появляются присутствие у ребенка личной цели и личностного (мотивационного) компонента занятия;
- приобретёт потенциал планировать будущую работу, вскрыть ее итог и понять линию, с поддержкой какого приобретаются новые познания и умения, вычленивать совместные способы воздействий;
- научиться реализовывать проверку за личными поступками, способами их выполнить и оценить, увидеть существенность пройденного опыта, сведений, умений, приобретенных личных качеств для достижения определенных целей [9].

Следовательно, педагогические условия для формирования элементов учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста будет проходить эффективно, если наставники будут создавать вытекающие педагогические обстоятельства:

- организация эмоционального и положительного климата, способствующей достижению успеха в различных видах занятия;
- объединение предметно-развивающей сферы, разрешающей вырабатывать представления о школе, заинтересовать учиться;
- применением форм, методов и приёмов, содействующих воспитанию познавательной предприимчивости и развитию внутренней убежденности школьника;
- основание целого воспитательного и образовательного пространства в семье и саду, что поможет родителям при подготовительной работе дошкольника к школе;
- провести комплекс здоровьесберегающих работ для развития ребят;
- произведение педагогических обстоятельств (учебных, игровых, коммуникативных и др.) [10].

Диагностика формирования элементов учебной деятельности.

Выводы. Диагностика формирования предпосылок элементов учебной деятельности через педагогические условия, сосредоточена на установлении готовности дошкольника к новому виду занятию – учебной. Занятия в садике проводились через игровую деятельность, которая от учебной отличалась рядом характерных черт. Она ориентируется на итог, произвольный и обязательный.

«Существенная доля уроков, с которыми встретится будущий ученик, сконцентрирована на выполнении ряда обстоятельств, отдельных запросов, ориентируясь на определенные правила. Эти умения причисляются к так именуемым предпосылкам учебной деятельности, т.е. к тем, которые еще не показываются учебными действиями, но нужны для начала ее исследования» [11].

В 6-7 лет благоразумно вести исследование названных умений, от которых зависит успех обучения на первых порах, чтобы усвоить знания и осмыслить требования в школе.

Чтобы определить диагностику предпосылок формирования элементов учебной деятельности через педагогические условия, желательно применять методики такие как «Бусы», «Домик», «Узор», которые помогут ориентироваться на систему требований.

«Графический диктант», через него можно пройти уровни произвольности. «Рисование по точкам» для определения умения соориентироваться на систему запросов. «Рисование по точкам» для определения сформированности учебных элементов. «Таинственное письмо» для исследования уровня познавательной инициативности младших школьников, «Сокращение алфавита «и т.д. [12].

У каждого педагога есть своя методика выработанная многолетним, кропотливым трудом, но надо всегда работать над самообразованием, брать то лучшее, что есть у других коллег и тогда обязательно будет положительный результат в работе педагога. Все мы учимся и на ошибках. Ведь ошибок нет только у того, кто не работает. Высокое звание учитель надо нести гордо и надежно, ведь учителями славится Россия, а ученики приносят славу ей.

Литература:

- 1 Апшуква, Е.Ю. Организация работы по преемственности между дошкольным учреждением и общеобразовательной школой / Е.Ю. Апшуква. – Начальная школа. – 2004. – № 10.
2. Анисимова, Т.Б. Подготовка ребенка к школе. Текст / Т.Б. Анисимова. – Москва: Феникс, 2004. – С. 143
3. Тоторкулова, К.А. Роль образования в социуме / К.А. Тоторкулова // Международный сборник научных статей: Традиции и инновации в системе образования. Выпуск XVII. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 228-231.
4. Тоторкулова, К.А. Опыт-экспериментальная работа как условие повышения качества подготовки педагогов к компетентному гражданскому воспитанию учащихся средствами национальных традиций / К.А. Тоторкулова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. Научно-образовательный журнал. – Ростов-на Дону, 2011. – №1(16). – С. 27
5. Тоторкулова, К.А. Направление развития междисциплинарной интеграции в образовательном процессе / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы 15-ой международной научно-практической конференции. – Карачаевск: КЧГУ, 2019. – С. 255

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и педагогических технологий Тоторкулова Келимат Ахьяевна
Карачаево-Черкесский государственный университет (г. Карачаевск)

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются методы формирования элементов учебной деятельности у старших дошкольников. Переход ребенка от дошкольного образа жизни к школьному – сложная проблема. Тема актуальна. Она широко изучается в отечественной и зарубежной педагогике. Также подобные исследования мы можем увидеть и в психологии. Переход ребенка от дошкольного образа жизни к школьному всегда являлся сложной проблемой. Этот вопрос изучался широко и продолжает изучаться в отечественной и зарубежной педагогике. Основная цель этой статьи – предоставить соответствующую информацию через обзор литературы по методам формирования элементов учебной деятельности у старших дошкольников.

Ключевые слова: учебная деятельность, образовательный стандарт, дошкольное образование, стратегия, тактика.

Annotation. This article discusses the methods for the formation of elements of educational activity in older preschoolers. The transition of a child from a preschool lifestyle to a school one is a complex problem. The topic is relevant. It is widely studied in domestic and foreign pedagogy. We can also see these studies in psychology. The transition of a child from a pre-school lifestyle to a school one has always been and is a difficult problem. It has been widely studied and continues to be studied in domestic and foreign pedagogy. The main purpose of this article is to provide relevant information through a review of the literature on the methods of forming elements of learning activities in older preschoolers.

Key words: educational activity, educational standard, preschool education, strategy, tactics.

Введение. Принимая во внимание, что в последнее время наблюдается большой интерес к методам формирования элементов учебной деятельности у старших дошкольников, основная цель этой статьи состоит в том, чтобы предложить способы использования всевозможных методов развития учебной работы у старших дошкольников. Практическая значимость темы заключается в том, что данные исследования помогают учащимся улучшить свою речь. Этого можно достичь с помощью конкретных занятий на основе способов формирования элементов учебной деятельности у старших дошкольников [1].

Целью исследования является также предоставление надлежащей информации для работы над данной темой.

Задачи:

- а) показать роль использования методов формирования элементов учебной деятельности у старших дошкольников;
- б) описать методические рекомендации по использованию методов формирования элементов учебной деятельности у старших дошкольников [2].

Изложение основного материала статьи. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, вступивший в силу с 1 января 2014 года, предписывает педагогу дошкольного образования завершать дошкольное образование с соблюдением требований по осуществлению Программы.

У старших дошкольников есть все предпосылки для развития элементов учебной работы. Их мы можем заметить и в психологии. Было проведено много исследований. Большую лепту внесли в формирование проблемы развития элементов учебной деятельности у дошкольников многие исследователи. В подробности разнообразные стороны этой проблемы проанализированы в работах Н.Н. Позднякова, В.В. Редкина [3].

Бесчисленные исследования специалистов по психологии, а также педагогов, бесспорно, обнаружили, что наличие знаний никак не определяет успешность учебы. Существенно, чтобы ребенок умел независимо добывать данные знания и удачно использовать их на практике. На этом основании важнейшей целью подготовки к школе является формирование у дошкольника определенных качеств: любопытство, активность, независимость. Они нужны для дальнейшей учебной деятельности [4].

В образовательной деятельности ребята должны овладеть определенными навыками и умениями. Немаловажным элементом является большая жажда учиться. Для осуществления поставленной задачи, требуется раскрыть элементы учебной деятельности, какие нужно формировать у старших дошкольников.

Выявляется также недостаточная заинтересованность для усвоения детьми старшего дошкольного возраста нужными умениями и навыками. Они после дошкольного учреждения будут необходимы для успешного изучения ими образовательных программ начального всеобщего образования [5].

К элементам учебной деятельности относятся:

- выработанное познавательное внимание; умение анализировать, сопоставлять, рассматривать детально, делать самые элементарные выводы и заключения;
- умение слушать, соблюдать шаблон;
- следование правилам и указаниям;
- нахождение методов решения практических и познавательных задач;
- контролирование выполнения своих действий (самоконтроль)» [6].

Для детей дошкольного возраста учеба не является главной.

В это время надо работать над формированием элементов учебной деятельности. Терминологически «учебная деятельность» означает усвоение системных абстрактных сведений и коллективных методов решения определенных задач. Под элементами учебной деятельности подразумевается понятие – обусловленный уровень индивидуального и интеллектуального развития дошкольника для того, чтобы быть готовым к учебе в школе [7].

Ученые аргументировали, что показанная степень развития ребят во многом определяет величину готовности их к учебе в школе и особенности течения адаптационного периода.

До школы у дошкольников вырабатываются такие элементы учебной деятельности как:

- умение установить цель и знать способ ее реализации (постановочная цель);
- научиться планировать будущие мероприятия;

- суметь реализовать воздействия в соответствии с разработанным вариантом;
- проверить себя, сопоставляя приобретенный результат со стандартом, эталоном;
- выработать самооценку [8].

Л.С. Выготский делал акцент на том, что человек формируется через обучение. Но значительный момент, который учителя часто игнорируют, содержится в том, что не каждая деятельность формируется. Она выказывается предпосылкой для индивидуального воспитания. Формальность и принудительность выполнения ребятами работы, к сожалению, не обогащает ее [9].

Рассматривая варианты по проблеме формирования компонентов тренировочной работы, нужно выделить следующее:

– чтобы развивать любую деятельность – самое главное, в первую очередь, нужно развивать процессуальное формирование личности – это вопрос воспитания личности как субъекта данной деятельности.

Бесспорно, что убеждения личности в учебной деятельности не могут формироваться сразу с поступлением ребенка в школу. Сформируются они в течение существования человека [10].

Задолго до школы, вместе с определенными видами дошкольной деятельности, обнаруживаются важные стороны развития личности. Они в свою очередь лягут в основу такой сложной характеристики личности, как принципы в учебной деятельности. В отечественной психологии основательное изучение вопроса готовности к школе, уходящее корнями в творчество Л.С. Выготского, отражено в произведениях Л.И. Божовича, Д.Б. Эльконина.

В таком смысле функциональная зрелость психики не является предпосылкой для учебы [11].

С тем чтобы успешно учиться в школе имеет значение не совокупность существующих у дошкольника багажа знаний, умений и навыков, а поставленный уровень его личного и интеллектуального воспитания. Данная величина анализируется как психологические предпосылки к учебе в школе.

Обговаривая вопрос эмоциональной готовности к школе, Л.И. Божович анализирует два ее аспекта: индивидуальную и ответственную готовность [12].

При этом акцентируется внимание на ряде характеристик психологического формирования детей, которое влияет на успешное преподавание в школе:

– определенная степень мотивационного формирования детей, которая содержит познавательные и общественные аргументы для учебы;

- полное формирование всяких действий;
- конкретная степень формирования интеллектуальной области.

Д.Б. Эльконин, обсудив проблему подготовки к школе, на первое место ставил воспитание эмоциональных предпосылок к усвоению учебной деятельностью. К основным предпосылкам он причислял:

- а) способность дошкольника сознательно подчинить личные поступки правилу, какое в целом устанавливает способ воздействия;
- б) уметь сконцентрироваться на системе правил труда;
- в) уметь чутко выслушивать и отчетливо исполнять предложенные устно поручения;
- г) уметь независимо исполнять задания по визуальным воспринимаемому образцу [13].

Они все следуют из особенности психики дошкольника в период от дошкольного времени до младших классов школы.

Это:

- раскованность во взаимоотношениях;
- определенность опыта, объединенного с оценкой;
- характеристики самоконтроля.

Первым основным условием формирования элементов учебной деятельности является усвоение их ребятами через силу коллектива и воспитание через коллектив. То есть это для того, чтобы дети могли решить цепь практических задач, чтобы выявить новые отношения и взаимоотношения.

Это определяет надобность формирования у ребенка способности сопоставлять свои действия с моделью, чтобы дальше управлять ими. В отсутствие этого умения невозможно вести образовательную деятельность. Поэтому с развитием этих навыков имеет смысл начать подготовку к учебной деятельности.

К формированию элементов учебной деятельности причисляется формирование мотивационного компонента занятия. Л.А. Венгер отмечал, что основным условием для благополучной учебы ученика в младших классах является наличие у него соответствующих аргументов:

- а) относиться к учебе как к значительному важному делу;
- б) стремиться приобрести знания;
- в) интересоваться поставленными учебными дисциплинами [14].

Педагог должен серьезно позаботиться о мотивации ребят.

Существенный элемент благополучной образовательной деятельности – это умение понять и разрешать сущность образовательного вопроса.

Следует создавать разнообразные методы объединения видов занятий.

Немаловажно понять, что дорога к решению задач развития элементов учебной деятельности идет сквозь разногласие работы детских садиков от массового репродуктивного объединения педагогического процесса.

Согласно государственному общеобязательному стандарту дошкольного воспитания и обучения для формирования элементов учебной деятельности у старших дошкольников подходит предприимчивость ребенка, которая создается вследствие достижения формирующих целей образования. Знания не даются в готовом виде, а зарабатываются обучающимися в ходе занятий. Вследствие этого образовательного процесса немаловажно создавать как сотрудничество - коллективную работу учителя и воспитанников в ходе получения сведений и решения вопросов. Воспитание у дошколят готовности к школе в дошкольном образовательном учреждении следует реализовывать непринужденно и естественно, учитывая их возрастные особенности [15].

Выводы. Таким образом, формирование элементов учебной деятельности у старших дошкольников показывает определенный уровень индивидуального и интеллектуального развития дошкольника для того, чтобы усвоить учебную деятельность. Также, чтобы развивать элементы в учебной деятельности у старших дошкольников к предпосылкам можно отнести следующее:

- усвоение ребятами общественными способами воздействий;
- умение реализовывать проверку за способом личных поступков и оценивание их;
- формирование личного компонента;
- выработка произвольности;
- управление поведением.

Быть учителем – это любить детей так, чтобы жить их жизнью.

Сколько надо любви и огня, чтобы верили, чтобы помнили, чтобы любили дети тебя, а это дорогого стоит. Выпуская методички из своего опыта, каждый педагог старается в ней отразить то, что хорошо получается, поделиться с коллегами своей победой. Учитель жив пока он учится!

Литература:

1. Апшуклова, Е.Ю. Организация работы по преемственности между дошкольным учреждением и общеобразовательной школой / Е.Ю. Апшуклова. – Начальная школа. – 2004. – № 10.
2. Анисимова, Т.Б. Подготовка ребенка к школе. Текст / Т.Б. Анисимова. – Москва: Феникс, 2004. – С. 143.
3. Дурдымурадова, Б.Я. Средства создания парадокса в тексте и ситуации его использования / Б.Я. Дурдымурадова, Е.А. Лепشوкова. – Chronos. – 2019. – № 12 (39). – С. 66-69.
4. Лепشوкова, Е.А. Место парадокса в художественном произведении / Е.А. Лепشوкова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-1. – С. 171-174.
5. Лепشوкова, Е.А. Методические требования к художественным текстам для домашнего чтения / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, изд.-во КЧГУ, 2018. – С. 151-157.
6. Лепشوкова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепشوкова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, изд.-во КЧГУ, 2017. – С. 135-139.
7. Лепشوкова, Е.А. Изучение извинения с позиций прагматингвистики / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, 2019. – С. 144-149.
8. Лепشوкова, Е.А. Особенности процесса обучения чтению / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XII Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, изд.-во КЧГУ, 2017. – С. 142-148.
9. Медина, С.Л. Влияние музыки на приобретение словарного запаса второго языка / С.Л. Медина // Документ представлен в Национальной сети раннего изучения языков. – 1990 г. (6), 6-8. (Репродукция документа Эрика № ED 352 834)
10. Мора, С.Ф. Освоение иностранного языка и пение мелодий / С.Ф. Мора. – Журнал ELT, 2000. – 54(2). – С. 146-152.
11. Тоторкулова, К.А. Роль образования в социуме / К.А. Тоторкулова // Международный сборник научных статей: Традиции и инновации в системе образования. Выпуск XVII. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 228-231.
12. Тоторкулова, К.А. Опыт-экспериментальная работа как условие повышения качества подготовки педагогов к компетентному гражданскому воспитанию учащихся средствами национальных традиций / К.А. Тоторкулова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. Научно-образовательный журнал. – Ростов-на Дону, 2011. – №1(16). – С. 27
13. Тоторкулова, К.А. Направление развития междисциплинарной интеграции в образовательном процессе / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы 15-ой международной научно-практической конференции. – Карачаевск: КЧГУ, 2019. – С. 255
14. Тоторкулова, К.А. Современные педагогические технологии междисциплинарной интеграции в педагогическом вузе / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы 15-ой международной научно-практической конференции. – Карачаевск: КЧГУ, 2019. – С. 259
15. Хосуева, Ф.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Ф.А. Хосуева, Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Молодежь. Наука. Образование. Материалы республиканской научной студенческой сессии. – Карачаевск, 2020. – С. 347-352.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Уртенова Альбина Умбаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Современные преобразования в обществе влекут за собой изменения во всех сферах и предъявляют все более высокие требования к системе образования, качеству подготовки кадров и уровню их профессионально значимых характеристик, которые закладываются и формируются в большей степени в процессе обучения в вузе. В настоящее время существуют определенные проблемы в подготовке квалифицированных специалистов для образования. Так, очевидна необходимость в инновационных кадрах – креативных специалистах с гибким мышлением, которые способны быстро и адекватно принимать решения.

Принято связывать инновации в любой сфере с духовным развитием человека. В основе происхождения инноваций лежат духовные потребности людей. Если общество нуждается в инновациях, то это, как правило, свидетельствует о том, что у людей возрастают требования к качеству жизни и качеству образования.

Современная наука выделяет несколько подходов к пониманию инноваций. В статье рассматриваются ключевые подходы, сформировавшихся в отечественной науке.

Педагог, подготовленный к инновационной деятельности владеет комплексом понятий педагогической инноватики.

Ключевые слова: инновация, инновационные технологии, педагогические инновации.

Annotation. Modern transformations in society entail changes in all spheres and place ever higher demands on the education system, the quality of training and the level of their professionally significant characteristics, which are laid down and formed to a greater extent in the process of studying at a university. Currently, there are certain problems in the training of qualified specialists for education. Thus, there is an obvious need for innovative personnel – creative specialists with flexible thinking who are able to make decisions quickly and adequately.

It is customary to associate innovations in any field with the spiritual development of a person. The origin of innovation is based on the spiritual needs of people. If a society needs innovation, it usually indicates that people have increasing demands on the quality of life and the quality of education.

Modern science identifies several approaches to understanding innovation. The article discusses the key approaches that have been formed in Russian science.

A teacher who is prepared for innovative activity has a set of concepts of pedagogical innovation.

Key words: innovation, innovative technologies, pedagogical innovations.

Введение. Современные преобразования в обществе влекут за собой изменения во всех сферах и предъявляют достаточно высокие требования к системе образования, качеству подготовки кадров и уровню их профессионально значимых характеристик, которые закладываются и формируются в большей степени в процессе обучения в вузе. В настоящее время существуют определенные проблемы в подготовке квалифицированных специалистов для образования. Так, очевидна необходимость в инновационных кадрах – креативных специалистах с гибким мышлением, которые способны быстро и адекватно принимать правильные решения.

Принято связывать инновации в любой сфере с духовным развитием человека. В основе происхождения инноваций лежат духовные потребности людей. Если общество нуждается в инновациях, то это, как правило, свидетельствует о том, что у людей возрастают требования к качеству жизни и качеству образования.

Изложение основного материала статьи. В современной науке не существует однозначного подхода к пониманию инноваций. Важно рассмотреть ключевые подходы, сформировавшихся в отечественной науке по данному вопросу.

Так, основатели первого подхода (Н.В. Бордовская, А.А. Реан) рассматривают педагогические инновации как базу для ведения нововведений. Основатели подхода. Основным критерием для оценивания результативности инновации является ее влияние на результат образования. Необходимо отметить, что инновация способна в образовательном процессе осуществлять как положительные изменения, так и негативные извращения. В данном подходе Таким образом, под инновацией, в данном подходе, должно понимать различного рода новшество.

Представители следующего подхода – Сластенин В.А. и Подымова Л.С. определили собственное понимание понятия инновации. Данный подход рассматривает инновацию как введение новшеств в различные элементы обучения и воспитания, а также в процесс взаимодействия наставника и учеников.

Отечественные исследователи Т.И. Шамова, П.И. Третьяков не рассматривают под инновацией любое нововведение. С их точки зрения, под инновацией понимают лишь новшество, которое способно привносить что-то непосредственно в организацию процесса образования и его содержание. В контексте данного подхода инновация аналогична изобретению, которое подразумевает креативность и эволюционный процесс [5].

Характерной чертой инновационной деятельности безусловно можно считать её нацеленность на внедрение инновационных процессов.

Целью инноваций в области образования можно определить оптимизацию и совершенствование процесса образования. Таким образом, инновационный процесс в образовательной сфере должен способствовать положительным изменениям в образовательной практике, также благодаря внедрению новшеств образовательные системы должны совершенствоваться.

Таким образом, логика инновационного процесса подчиняется идеи модернизации и оптимизации системы образования и является отражением обновления образовательной системы [1].

Современная инновационная траектория включает в себя несколько стадий. Во-первых, это формирование, развитие и продвижение основной идеи. Далее осуществление разработки проекта инновации. Очередной важный шаг – экспертиза инновации. На следующем этапе происходит внедрение, анализ и внесение корректур. И, наконец, любая инновация проходит этап распространения (этап рутинизации).

Инновационные процессы формируются внутри фундаментальных закономерностей образования [2]. Возможно выделить основные закономерности:

- системные (например, процесс учения и преподавания);
- структурные (тип урока связан с его целью);
- эволюционные (образовательный процесс изменяется в ходе его развития);
- функциональные;
- информационные (образование зависит от культуры и информационного развития общества).

В качестве основы классификации инноваций возможно опираться на различные основания, например, по их направленности, по источнику, продуктивности, по новизне.

Ряд исследователей выделяют четыре такие базы: «В качестве базы первой классификации определили охват. Выделяют три вида инноваций – комплексные (охватывают образовательное учреждение полностью); они взаимосвязаны между собой. Единичные и локальные (инновации не связаны между собой).

Вторая основа – соотношение нововведения и педагогического процесса: инновации в содержании и целях образования. Следующий тип инноваций – в способах, приемах, средствах и разработках. Третий тип – в организации обучения, в административной деятельности и деятельности педагогов и учеников.

В основе третьей классификации – потенциальные возможности, выделяют радикальные и комбинаторные инновации.

В основу четвертой классификации положено то, как инновация соотносится с предшествующим опытом. В данном контексте можно выделить:

- замещающие;
- открывающие;
- инновации, основанные на обращении к прошлому эффективному опыту, – ретровведения» [5].

Основа еще одной классификации типов инновационных процессов, предложенная Т.И. Шамовой – «область применения инновации, это инновации в управлении, дидактики, теории и методике воспитания, психологии, предметных методиках, социологии, физиологии и гигиене, правовых основах образования, междисциплинарной области и в других областях» [5].

С точки зрения Т.И. Шамовой «каждая инновация проходит несколько этапов развития, это так называемый путь инновации, который мы обозначали ранее, опишем подробнее наиболее значимые из этапов:

Первый этап. Формирование идеи.

Второй этап. Целеполагание.

Третий этап. Разработка проекта.

Четвертый этап. Важной стадией развития инновации является стадия первого освоения. На данном этапе происходит первичное внедрение инновации. Этот шаг означает экспериментальную проверку с дальнейшей коррекцией проекта. Данный этап является значимым еще и потому, что именно в ходе него происходит формирование структуры инновационной деятельности.

Пятый этап. Следующий этап – это повторное освоение. Здесь происходит распространение инноваций. Распространение инновации не только в кругу инновационных площадок, но и на достаточно обширном числе

образовательных организаций. На этом этапе инновационный опыт не только повторяется другими организациями, но и активно распространяется. На этом же этапе возможно формирование новых взаимосвязей и элементов структуры инновации.

Шестой этап. Освоение (третья стадия) – рутинизация. Инновация переходит в раздел традиций. На данном этапе инновация представляет собой устойчивую образовательную систему» [5].

По степени эффективности вводимой инновации можно судить о её результате и степени принятия нововведения образовательной системой.

Масштаб применения нововведения предполагает выделение двух видов инноваций: диффузные и единичные.

Исследователь Хуторскому А.В. считает, что: «уровень нового в образовании определяется в зависимости от степени изменений, вносимых в образовательный процесс или систему образования:

1. Усовершенствование.
2. Рационализация.
3. Модернизация.
4. Эвристическое решение.
5. Педагогическое изобретение.
6. Педагогическое открытие» [4].

Рассмотрим понятие инновационных программ. Под инновационной программой понимается система инновационных проектов, которые намечается осуществить в ходе единого тематического направления.

Различают несколько видов инновационных программ. В зависимости от того, на каком уровне принимаются решения относительно инновационной программы, можно выделить федеральные инновационные программы и президентские инновационные программы, также выделяют региональные программы и отраслевые программы.

Для решения задач в различных областях развития общества разрабатываются и реализуются целевые инновационные программы. Для финансирования целевых программ возможно использоваться средства федерального бюджета, а также средства бюджетов субъектов Российской Федерации. Также осуществление целевых программ возможно осуществлять за счет привлекаемых для выполнения этих программ внебюджетных источников.

Рассмотрим важные важнейшие составляющие элементы в структуре инновационной программы.

В составе инновационной программы выделяют несколько разделов. В первом разделе содержится описание проблемы и разъяснение необходимости её разрешения инновационными методами.

Во втором разделе программы рассматриваются ключевые цели и задачи инновационные программы. Здесь же обозначаются сроки реализации инновационной программы.

Третий раздел инновационной программы содержит характеристику системы мероприятий, финансы и ресурсы, которые определены для обеспечения успешной реализации программы.

В четвёртом разделе описывается механизм реализации программы.

Пятый раздел включает основное описание организации и специфики управления программой.

В шестом разделе обозначаются способы контроля над реализацией программы.

В завершающем разделе инновационной программы рассматривается оценка эффективности разработанный программы, а также описываются последствия реализации программы в экологической, экономической и социальной областях.

По аналогии с тем, как инновации относятся к предшествующему опыту, точно также выделяются различные виды инновационных образовательных программ – замещающие образовательные программы (под ними понимаются такие образовательные программы, которые приходят на место устаревших образовательных программ) и открывающие образовательные инновационные программы (те программы, у которых не было аналогичных программ в прошлом).

Существует ещё одно основание для классификации инновационных программ – это инновационный потенциал. С данной точки зрения, выделяют радикальные инновационные программы, улучшающие инновационные программы и псевдоинновационные программы.

Важным аспектом инновационной образовательной программы являются её следующие черты:

- в первую очередь – прогностический характер;
- затем – инновационность содержание программы;
- инновационный характер применяемых технологий;
- особенность инноваций в организации процесса обучения;
- а также, инновационный аспект в плане управления образовательной программой.

Таким образом, инновация является универсальным термином, который в контексте категориального аппарата педагогики и психологии достаточно серьезно рассматривается исследователями. В отечественной науке определены различные трактовки сущности и структуры педагогической инновации, а также классификаций и требований к инновационным технологиям и программам.

Для определения готовности педагога к инновационной деятельности в образовании предполагает достаточный уровень качеств: индивидуальных и специальных. Под личностными качествами имеет ввиду стремление к творчеству, высокий уровень работоспособности, стрессоустойчивость, а под специальными – готовность специалиста к овладению современными технологиями, умение разрабатывать программы и проекты, способность к самоанализу и сформированность умения выявлять причины ошибок.

Переход процессуального плана обучения в личностно-ориентированный проходит по следующим аспектам.

Во-первых, направление и ориентация на обучение в плане педагогического эксперимента, стремление к инновационным технологиям.

Следующее направление – разработка профессионально-игровой деятельности, которая тесно связана с творческим процессом.

Третье направление – это развитие культуры общения и совершенствование инновационного мышления.

Деятельность педагога – инноватора тесно связана с потребностью в новшествах, в поиске интересных и более совершенных методов и способов работы.

Готовность специалиста к педагогическим инновациям основывается на трёх важнейших элементах:

- мотивационно-ценностный;
- когнитивный;
- операционально-деятельностный.

В целом, когда говорят о готовности педагогов к выполнению инновационной деятельности, важным аспектом является психологическая готовность педагога. В психологической готовности, в свою очередь, основной характеристикой является

личностная мотивационная готовность. Сюда относят желание улучшить процесс обучения, а также наличие у педагога необходимых личностных качеств.

Выводы. Таким образом, для того, чтобы создать необходимые условия для формирования готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности первым шагом следует обозначить выделение комплекса педагогических условий. В контексте педагогики комплекс – это совокупность педагогических условий, которые необходимы для эффективного формирования готовности педагогов к инновациям.

В нашей ситуации мы говорим о формировании готовности к инновациям и в педагогической науке условия - это дидактические категории, которые отражают важнейшие составляющие учебного процесса. Условия должны включать внутренние характеристики педагогического процесса. В.А. Сластенин определяет педагогические условия через «совокупность мер учебно-образовательного процесса, которые обеспечивают необходимый уровень развития некоторой категории личности ученика. Предполагая, что педагогические условия представляют собой обстоятельства, которые либо способствуют достижению успехов в образовательном процессе, либо тормозят его» [3].

При оценке условий следует ориентироваться на критерий необходимости и достаточности. Необходимость определяется тем, что без некоторых условий процесс не может реализоваться в полной мере. А критерий достаточности означает, что из данного комплекса условий нельзя исключить ни одного компонента. Оптимальность означает рациональный выбор некоторого числа компонентов.

Литература:

1. Носова, Л.А. Исследование готовности педагогов дошкольного образования к инновационной деятельности в период модернизации образования в России / Л.А. Носова, Т.А. Павлова // E-Scio. – 2019. – № 6 (33). – С. 396-403.
2. 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.
3. Сластенин, В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – №1. – С. 32-38.
4. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
5. Шамова, Т.И. Инновационные процессы в школе как содержательная основа её развития / Т.И. Шамова, А.Н. Малинина, Г.М. Тюлюк // Методика исследования. – М.: МГУ, 1993. – 17 с.

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель Филенко Роман Евгеньевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНИМАЦИИ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГАМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы особенностей преподавания анимации на курсах повышения квалификации педагогам дополнительного образования. Развитие отрасли производства анимационной продукции создаёт потребность в новых специалистах. Один из способов формирования таких специалистов, это подготовка их с детского возраста. Обеспечить обучение детей можно в сфере дополнительного образования. В результате возникает вопрос о подготовке педагогических кадров. Эффективным способом подготовки педагогических кадров могут стать курсы профессиональной переподготовки и курсы повышения квалификации. Но возникает вопрос о методическом наполнении этих курсов. Необходимо расставить акценты на особенности формирования методической базы. В статье производится анализ существующих курсов и программ. Рассматривается базовое программное обеспечение для организации кружка мультипликации.

Ключевые слова: дополнительное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, анимация, свободное ПО.

Annotation. This article discusses the issues of the features of teaching animation at advanced training courses for teachers of additional education. The development of the animation production industry creates a need for new specialists. One of the ways to form such specialists is to train them from childhood. It is possible to ensure the education of children in the field of additional education. As a result, the question of teacher training arises. Professional retraining courses and advanced training courses can become an effective way to train teaching staff. But the question arises about the methodological content of these courses. It is necessary to place emphasis on the features of the formation of the methodological base. The article analyzes existing courses and programs. The basic software for organizing an animation circle is considered.

Key words: additional education, advanced training, professional retraining, animation, free software.

Введение. В современном мире такой вид искусства как анимация, занимает твёрдые позиции и имеет большой потенциал для развития. В 20-м веке создание анимационных проектов требовало достаточно высоких затрат на производство. Процесс создания мультфильмов был продолжительным, а процесс съёмки и используемое оборудование были специфическим. Основным носителем готового изображения являлась фотографическая плёнка. В конце 90-х годов с бурным развитием компьютерной индустрии и появлением цифровых средств фотофиксации, процесс создания анимационных произведений стал более доступен для большинства населения.

С началом 21-го века большинство крупных анимационных студий стало внедрять компьютерные технологии в свой производственный процесс. Переход с традиционной плёночной техники на современные цифровые технологии сформировал спрос на новых специалистов. Количество анимационной продукции стало увеличиваться, за счет интереса к ней со стороны компьютерной игровой индустрии, рекламной индустрии, новых социальных сред коммуникаций. Для удовлетворения отрасли производства анимации новыми специалистами, стали образовываться учебные центры для их подготовки. Но, в то же время, в студиях возрос спрос на определённые компетенции у специалистов в области анимации. Возник некоторый «кадровый голод». Студии стали готовить необходимых специалистов в области анимации самостоятельно, но этот процесс требует длительного срока и не всегда хватает ресурсов для обеспечения полноценного учебного процесса в рамках самой студии. В основном в отрасль идут специалисты из смежных отраслей: художники,

IT-специалисты. Как результат, требуется время на их переподготовку. Выходом из сложившейся ситуации, может послужить формирование кадрового потенциала для анимационной отрасли начиная с детского возраста.

Доступность необходимых на начальном этапе обучения детей технических и материальных средств (например, достаточно смартфона и штатива), позволяет быстро организовывать учебные группы на базе школ, системы учреждений дополнительного образования, детских садов. Помимо этого, в некоторых исследованиях подчёркивается потенциал занятия анимационной деятельностью детьми дошкольного и младшего школьного возраста, влияющий на развитие их творческих способностей, эмоциональной сферы и норм поведения [2].

Для реализации процесса обучения детей основам анимации необходимо решить ряд вопросов:

- Способы подготовки педагогов для детских студий анимации.
- Сформировать необходимую методическую базу.
- Обеспечить студии базовыми ресурсами.

Данная статья рассматривает пути решения этих вопросов.

Изложение основного материала статьи. В процессе разработки курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов дополнительного образования по направлению анимация (организации детских студий анимации), возникли некоторые сложности в методическом и технологическом плане. Ввиду того, что курсы рассчитаны не на подготовку узких специалистов в области анимации, а на педагогов, которые будут охватывать полный цикл производства мультфильмов, то для них должны быть определены специальные компетенции.

Подготавливать специалиста в области анимации можно различными способами обучения:

- самостоятельное обучение (книги, видеокурсы);
- на базе курсов повышения квалификации; курсов профессиональной переподготовки;
- по программам в рамках среднего профессионального и высшего образования.

Самостоятельное обучение позволяет формировать индивидуальную траекторию подготовки. Но этот способ, в виду своей бессистемности, может не эффективно складываться во временные рамки. Могут быть пропущены некоторые важные базовые компетенции. Отсутствие обратной связи (объективной критики со стороны специалистов сферы) формирует затруднение в определении степени подготовки.

Обучение по программам среднего профессионального либо высшего образования, обладает большим рядом преимуществ. Но, в то же время, является длительным во времени, так и затратным в финансовом плане.

Для подготовки кадров в области мультипликации в сфере дополнительного образования наиболее эффективным способом будут являться курсы профессиональной переподготовки, либо курсы повышения квалификации. Это позволяет лицам с различным образованием освоить для себя новое направление за приемлемые сроки.

При выборе акцентов на содержательную часть программ курсов профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации проводился анализ доступной методической базы (учебники, учебно-методические пособия, труды признанных мультипликаторов мирового уровня, монографии, научные статьи). Анализировались существующие программы обучения художников-аниматоров (профессиональные требования к ним), программы кружков студий анимации в дополнительном образовании. В целом, большинство существующих программ соответствует современным реалиям производства анимационной продукции. В них учитывается распространённое и доступное для небольших студий оборудование и программное обеспечение. Но в программах по разному делается упор на такие как технические и творческие (художественные) компетенции.

Анализ различных методических пособий в целом показывает общий подход к предлагаемым принципам создания мультфильмов. К примеру, рассматривая методические рекомендации по технологии перекладки К. Бартона (1971 г.) [1] и Н. Пунько (2017 г.) [4], можно выделить общие поднимаемые вопросы:

- описание принципов устройства мультипликационного станка;
- создание сценария;
- создание героя (образ);
- способы изготовления персонажей;
- методы движения персонажа в кадре (расчет скорости перемещения);
- работа с дополнительными деталями (выражение лица, артикуляция);
- создание фонов;
- описание процесса съёмки.

К сожалению, в данных пособиях вопросы финального монтажа и звукозаписи раскрыты поверхностно. Так же не описываются принципы создания художественного выразительного движения персонажей. Данные пособия являются хорошим наглядным материалом для начинающего педагога кружка анимации.

Существующие такие два понятия как анимация и мультипликация по разному трактуются в различных источниках. В некоторых они рассматриваются как равноправные и отражают одно понятие [2]. В других же случаях существует понятие, что анимация занимается «оживлением» предметов и персонажей, что относится к художественной сфере. А мультипликация, это процесс формирования множества кадров и воспринимается больше как технологические приёмы создания иллюзии движения. Не правильное понимание некоторыми авторами разницы между этими терминами создаёт некоторую путаницу. В рамках данной статьи анимация понимается как комплекс художественных средств, создающих выразительные образы движущихся персонажей (предметов), а мультипликация как технологический процесс производства анимационных произведений. В некоторых учебных пособиях был выявлен упор на анимацию [5], в других на мультипликацию [1, 3, 4].

В беседах с ведущими специалистами в области анимации (режиссёрами, художниками-аниматорами, работающими в России) в рамках проводимых курсов, подымалась тема о «качестве» современной анимационной продукции. Современные технологии позволяют делать точные движения персонажей и объектов в кадре (автофазовка в компьютерных редакторах, ротоскопинг или «оклер»), системы захвата движения). Но они часто «сушат» анимацию. Натуралистичное передвижение объектов не вызывает эмоционального отклика у зрителя. С технологической точки зрения, это упрощает процесс производства анимационной продукции. Но, это вызывает лишь реакцию: «Ну да, происходит какое-то перемещение. Предметы двигаются». Таким образом, лишь привлекается внимание зрителя, что зачастую используется, например, в рекламных продуктах. Но с художественной точки зрения подобные работы ценности не представляют. И как результат, специалисты полагающиеся только на технические средства сильно себя ограничивают и сковывают. Им тяжело выйти за рамки существующего прототипа. В некоторых учебных материалах подобные подходы так же подвергаются критике [3].

Таким образом, педагогам анимационных студий необходимо сделать акцент в своей работе не только на изучение технических приёмов современных аниматоров, но и на развитие навыков художественной анимации. Создание выразительного характера движения персонажей.

Для решения этой задачи на курсах можно давать основы актёрского мастерства. Так как педагогам студий анимации придётся работать с детьми, не имеющим специальной подготовки актёрской игры, то необходимо в учебный процесс внедрять основные элементы в игровой форме.

На первом этапе проводятся занятия на развитие наблюдательности. На втором этапе развивается воображение. Целью является, чтобы ребёнок смог:

- увидеть, заметить;
- запомнить;
- воспроизвести.

В качестве объектов для наблюдения могут использоваться различные предметы, демонстрируемые на ограниченное время. Далее ребёнок должен дать полное описание увиденного. Всё, что ребёнок не запомнил, он может досочинить. Тут уже включается воображение. Помимо этого для демонстрируемых предметов придумывается их альтернативное назначение и их история.

После подобных упражнений, процесс усложняется. Ставятся задачи для запоминания поз и их воспроизведения. Запоминаются характеры движения предметов и людей (животных). Разыгрываются сценки. Здесь так же решаются задачи раскрепощения детей, формируются навыки работы в команде и взаимодействия. Впоследствии полученные навыки реализуются в анимационных проектах.

Помимо передачи детям основ актёрского мастерства, необходимо уделить внимание сценической речи. Педагогам необходимо будет усвоить основные правила произношения слов с целью корректировки речи воспитанников. Не все дети правильно произносят слова, ставят ударения, а у некоторых детей, в виду возрастных особенностей, проявляются дефекты в речи. На подобных занятиях рассматриваются способы дыхания, правильного расположения тела. Помимо получения навыков произношения, дети должны развивать умения слушать, и воспроизводить звуки.

Полученные детьми навыки должны использоваться во время звукозаписи для мультфильмов. Помимо этого, педагоги с детьми могут экспериментировать по созданию различных шумовых эффектов. Например, взаимодействуя с различными предметами: посудой, сыпучими предметами в мешочках, музыкальными инструментами и т.п.

Необходимо так же уделить внимание технической стороне вопроса. За последние годы расширился ассортимент программного обеспечения для создания анимационной продукции. Появилось новое свободное программное обеспечение. Так, к примеру, на базе смартфона или планшета с установленным приложением Stop Motion Studio можно быстро организовать съёмочный процесс в любых условиях. Подспорьем будет устойчивый штатив и осветительное оборудование, например кольцевая лампа. Подобные недорогие комплекты последние годы стали пользоваться популярностью.

При наличии возможности организовать на студии съёмочный станок (стол со стеклянной поверхностью, веб-камера), может оказаться полезным приложение AnimaShooter. Чаще всего это приложение используется для перекладной техники анимации. В коммерческой версии данная программа позволяет использовать зеркальный фотоаппарат, что значительно увеличивает качество снимаемого результата. Более популярный коммерческий продукт Dragonframe так же обладает сильным потенциалом. Но ввиду сложности, на момент написания статьи, приобретения лицензии к этому продукту на территории России, данное программное обеспечение не может быть сейчас рекомендовано. По этой же причине остаётся открытым вопрос о перечне проприетарного программного обеспечения, которое можно безопасно использовать в анимационных студиях.

На этом фоне свободное программное обеспечение имеет преимущество. В качестве апробированного в различных учебных проектах свободного ПО можно предложить следующие продукты:

- для растровой графики Gimp, Krita;
- для векторной графики Inkscape;
- для 3D-анимации Blender;
- для аудиозаписи Audacity, Cakewalk;
- для создания рисованной анимации OpenToonz, Blender;
- для создания GIF-анимации PhotoScape;
- для создания простой скелетной анимации Pivot Animator;
- для видеомонтажа DaVinci, VSDC Free Video Editor, Shotcut, Blender.

Перечисленные программы ввиду своей слабой распространённости в профессиональной сфере имеют незначительное описание в методических материалах. Это потребует отдельного внимания со стороны разработчиков учебных курсов.

Выводы. Способы подготовки педагогов для детских студий анимации должны включать в себя комбинированный подход. Ввиду того, что педагог мультипликации отвечает за весь цикл производства, ему одновременно необходимо обладать различными компетенциями, такими как в области:

- сценарного искусства;
- художественного искусства;
- технической направленности.

Методическая база в области обучения анимации существует, но слабо адаптирована для начинающих педагогов дополнительного образования. Существующая методическая база представляет собой разрозненный материал. Этот материал удовлетворяет основным современным требованиям в рамках создания анимационной продукции, но в узких направлениях. Возникает необходимость создания более совершенных методических материалов, удовлетворяющих потребностям всех уровней подготовки, включая подготовку педагогов для детских студий анимации.

Помимо использования популярного коммерческого программного обеспечения необходимо уделять внимание и свободному ПО. Это потребует разработки новой методической базы.

Литература:

1. Баргон, К. Как снимают мультфильмы. – М.: Издательство «Искусство», 1971. – 88 с.
2. Воропаев, М.В. Педагогический потенциал мультипликации в современном образовании дошкольников и младших школьников. / М.В. Воропаев, А.П. Каитов, С.И. Карпова [и др.]; – М.: Известия ИППО, 2021. – 150 с.
3. Коновалов, В.А. Анимация и компьютерная графика: учебник / В.А. Коновалов, М.В. Коновалов, Е.В. Коновалов. – СПб.: СПбГИКиТ, 2015. – 237 с.
4. Пунько, Н.П. Секреты детской мультипликации: перекладка: метод. пособие / Н.П. Пунько, О. Дунаевская. – М.: Линка-Пресс, 2017. – 136 с.
5. Солин, А.И. Задумать и нарисовать мультфильм: Учебное пособие. – 2-е изд. / А.И. Солин, И.А. Пшеничная. – М.: Прометей, 2020. – 300 с.

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Вялова Наталия Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Волкова София Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье изучены особенности организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста, показано ее значение в развитии личности. Отмечено, что активизация исследовательских умений и способностей детей – одна из приоритетных задач современного дошкольного образования. Определены существенные характеристики исследовательской деятельности дошкольников: поиск ответа на вопрос, направленность на получение нового знания, стремление понять, инициативность, др. Раскрывая специфику исследовательской деятельности в дошкольном возрасте, авторы подчеркивают ее связь с детским экспериментированием как уникальным способом познания мира. Любознательность, как мотив исследовательской деятельности, лежит в основе формирования познавательных интересов и познавательного отношения к миру. Авторами охарактеризованы два вида исследовательской деятельности детей: стихийное самостоятельное исследование и деятельность, регламентируемая взрослым. Представлены структурные компоненты исследовательской деятельности детей: объект, предмет, средства, способы и др. Показано, что для полноценного развития личности дошкольника, в частности, успешной подготовки к школьному обучению, необходимо обеспечить оптимальные условия для организации исследовательской деятельности дошкольников. Обозначены основные методы организации исследовательской деятельности в детском саду. Авторы приходят к выводу о необходимости грамотной организации исследовательской деятельности дошкольников как о неотъемлемом условии психического развития ребенка

Ключевые слова: дошкольный возраст, исследовательская деятельность, экспериментирование, познавательное развитие, познавательные интересы, развитие личности, исследовательские умения и способности.

Annotation. In this article, the features of the organization of cognitive research activities of preschool children are studied, its significance in the development of personality is shown. It is noted that the activation of the research skills and abilities of children is one of the priority tasks of modern preschool education. The essential characteristics of the research activities of preschoolers are determined: the search for an answer to a question, the focus on obtaining new knowledge, the desire to understand, initiative, etc. Revealing the specifics of research activities at preschool age, the authors emphasize its connection with children's experimentation as a unique way of knowing the world. Curiosity, as a motive for research, underlies the formation of cognitive interests and a cognitive attitude to the world. The authors characterize two types of children's research activities: spontaneous independent research and activities regulated by adults. The structural components of children's research activities are presented: object, subject, means, methods, etc. It is shown that for the full development of the personality of a preschooler, in particular, successful preparation for schooling, it is necessary to provide optimal conditions for organizing research activities for preschoolers. The main methods of organizing research activities in kindergarten are outlined. The authors come to the conclusion that it is necessary to competently organize the research activities of preschoolers as an indispensable condition for the mental development of the child.

Key words: preschool age, research activity, experimentation, cognitive development, cognitive interests, personality development, research skills and abilities.

Введение. Современные дети живут и развиваются в постиндустриальную эпоху, в которой одной из главных ценностей становится способность быстро ориентироваться в растущем потоке информации. Сегодня от человека требуется не столько умение владеть определенным объемом знаний, сколько развитая способность самостоятельно их добывать, свободно ими оперировать, творчески и самостоятельно применять, поэтому приоритетной для системы образования становится задача подготовки деятельного исследователя, создание оптимальной педагогически целесообразной образовательной среды, ориентированной на организацию исследовательской деятельности обучающихся.

Среди основных принципов дошкольного образования, сформулированных Федеральным государственным образовательным стандартом, принципы «формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка и поддержки детской инициативы в разных видах деятельности» акцентируют внимание педагога на активизации познавательно-исследовательской деятельности детей, развитии любознательности и познавательного отношения к миру на основе формирования системы первоначальных представлений [11].

Изложение основного материала статьи. Отметим, что познавательные действия с самого раннего возраста мотивированы природным любопытством ребенка. Так, младенец обращает внимание на яркую погремушку, желает потрогать ее. Научившись сначала ползать, а затем и ходить, он уже может сам двигаться по направлению к интересующему предмету, изучать его доступными способами. Постепенно дошкольник в ходе предметной деятельности учится сравнивать и классифицировать объекты, запоминает их отличительные свойства: цвет, размер, форму, постепенно осваивая сенсорные эталоны и перцептивные действия. Маленький ребенок еще мало знает о мире, в связи с этим, исследователи отмечают, что дети открыты новому знанию и готовы приобретать его самостоятельно в процессе познавательно-исследовательской деятельности; более того, ребенок по своей природе – неутомимый исследователь, познавательная мотивация его неистощима.

«Детская исследовательская деятельность по освоению окружающего мира – это вид активности ребенка, направленный на поиск объективной информации об устройстве окружающего мира путем личного практического экспериментирования с объектом исследования» [6, С. 55]. Другими словами, под исследованием понимается не только сугубо научная деятельность, но и изучение окружающего пространства в широком значении: как в предметном смысле, так и в плане информационной среды. Исследование – это, в первую очередь, поиск истины в стремлении понять мир вокруг себя, поэтому, несомненно, оно присутствует в жизни дошкольника. По мнению специалистов, поисково-исследовательская деятельность может рассматриваться как запланированная и организованная педагогом деятельность, реализуемая через наблюдение, решение проблемных ситуаций, моделирование, практически-преобразовательные действия, и направленная на одновременное овладение новыми знаниями, умениями и способностями.

Для ребенка дошкольного возраста исследовательская деятельность является естественным состоянием, привычным каждодневным занятием, в котором находит действенную и продуктивную реализацию его природное любопытство: что, почему и как? Многие детские исследования начинаются с мысли: «Что будет, если я сделаю вот так?», и соответственно, попытки самостоятельного исследования с выбранным объектом.

Открытие, поиск дошкольником нового для себя знания является творческим актом и творческим процессом; как и всякое исследование, оно включает в себя постановку проблемы, предложение гипотез, наблюдение, собственно эксперименты и вывод – готовое умозаключение, которое ребенок получил и присвоил себе, даже если он открыл для себя очевидный взрослому человеку факт или «новый» закон природы.

Ученые отмечают, что если в раннем и младшем дошкольном возрасте интерес ребенка заключается преимущественно в чувственном восприятии предмета, то старшие дошкольники начинают активно интересоваться природными явлениями, их сущностью, причинно-следственными связями и закономерностями протекания. Так, их могут заинтересовать эксперименты с переводом воды в другое агрегатное состояние (лед или пар), магнитом и природным (статическим) электричеством, воздухом и песком. Ребенок раз за разом будет проводить собственные эксперименты, чтобы самостоятельно прийти к выводу и понять природное явление на доступном ему уровне.

Основа познавательной активности ребенка в исследовательской деятельности заключается в осознании противоречий между уже имеющимися в его опыте знаниями и умениями и результатом, полученным в ходе собственных проб и ошибок, совершенных в новых ситуациях и условиях. Устранение данного противоречия, желание интегрировать новый опыт в имеющейся багаж представлений о мире будет являться источником познавательной активности.

Конечно, познание окружающего мира детьми происходит в ходе всего многообразия видов деятельности, но, согласно позиции Н.Н. Поддьякова, познавательно-исследовательская деятельность, проникающая во все сферы детской жизни, обладает особым потенциалом в развитии познавательного отношения к миру [7]. Более того, экспериментирование может являться частью детской игры, поэтому выделяют особый вид – игры-экспериментирования.

Н.Н. Поддьяков ввел понятие детского экспериментирования, подразумеваемая под ним активную, преобразующую объекты исследования и незапланированную взрослым форму проявления исследовательской активности; детское экспериментирование, по его мнению, «соревнуется за место ведущего вида деятельности» с игрой [7]. С исследовательской деятельностью связано и детское творчество как неповторимый процесс создания уникального продукта.

Доказано, что исследовательская деятельность является особой формой детской активности; в ней ребенок выступает в роли субъекта, самостоятельно и обдуманно реализует собственную активность через совокупность исследовательских действий, направленных на познание окружающих предметов и явлений, социальных процессов и объектов. Формирование ребенка как субъекта деятельности через исследовательскую деятельность, присущую каждому человеку от природы, способствует развитию его как личности, поэтому исследовательская деятельность (как ее процесс, так и результат) становится неотъемлемым условием личностного развития дошкольника.

По мнению А.В. Запорожца, исследовательская деятельность позволяет создать оптимальные условия для возникновения психических новообразований, которые должны появиться на определенном этапе жизни ребенка. Каждое из психических новообразований является фундаментом и важным условием формирования гармоничной личности. Так, ребенок дошкольного возраста имеет только предпосылки для созревания словесно-логического мышления, для успешного формирования данного новообразования необходима опора на наглядно-действенные и образные способы познания, свойственные данному возрасту. Благодаря особенностям детского мышления наиболее прочно дошкольник усвоит то, что увидел в ходе наглядного эксперимента, а еще прочнее – то, что он сделал сам. Отмечая, что в младшем дошкольном возрасте у детей преобладает образное мышление, В.А. Сухомлинский считал, что «школа наблюдательности в младшем возрасте – необходимое условие умственного развития» [10, С. 200]. Именно наблюдение является ключом к познанию ребенком окружающего мира. После пассивного наблюдения логически следует детский эксперимент как практическое познавательное взаимодействие с предметом (объектом исследования).

Важной особенностью исследовательской деятельности является то, что она дает дошкольникам представления о различных сторонах и свойствах рассматриваемого объекта, его месте среди других объектов и связях с ними. Через проведение собственного исследования ребенок осваивает важные мыслительные операции, такие как анализ и синтез, сравнение и обобщение, классификация и сериация, др., тем самым, происходит переход от чувственного восприятия к логическому. Накопление новых фактов и фонда умственных действий и операций активизируют память ребенка. Развивается речь – благодаря потребности постоянно облекать в слова, формулировать выявленные закономерности. Ученые отмечают, что проведение экспериментов положительно сказывается на развитии эмоционально-волевой сферы ребенка дошкольного возраста и его творческих способностей, помогает приучать воспитанников к трудовой деятельности и укрепляет их здоровье, поскольку повышает общий уровень двигательной активности.

Ученые считают, что исследовательская деятельность оказывает мощное влияние на формирование личности ребенка, а ограничение исследовательской деятельности дошкольника со стороны взрослых, как отмечает А.И. Савенков, приводит к катастрофическим нарушениям в дальнейшем интеллектуальном развитии человека [9]. С.Л. Рубинштейн был убежден, что «для ребёнка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть, в процессе исследовательской деятельности» [8, С. 185]. Н.Н. Поддьяков называет экспериментирование «ведущим функциональным механизмом творчества ребенка» [7]; оно прививает навыки самостоятельного мышления в противовес привычке воспринимать знания в готовом виде извне, что, по мнению ученых, является важным фактором формирования готовности к школьному обучению и гарантом своевременного созревания психических новообразований, формирующих личность в целом и интеллектуальную сферу ребенка, в частности.

Отметим, что дошкольники могут осуществлять исследовательскую деятельность как стихийно, полностью самостоятельно, так и под руководством взрослого: родителя или педагога. Основываясь на этом, в дошкольном возрасте выделяют два ее вида (Н.Н. Поддьяков). Во-первых, это деятельность, стимулируемая субъективной познавательной активностью воспитанника; ребенок в этом случае – активный субъект деятельности, находит для себя объект исследования, определяет цель, подбирает методы исследования, формулирует выводы. В этом случае он действует методом проб и ошибок; может подобрать неудачный метод исследования, сделать неверный, неточный, успешный вывод, но это не умаляет ценности данного вида исследования, так как дошкольник приобрел необходимый и ценный опыт познания, проявил самостоятельность и творческую инициативу. Во-вторых, исследовательская деятельность, смоделированная взрослым, в которой взрослый направляет активность воспитанника, обращает его внимание на важные аспекты, дает готовый алгоритм действий и помогает сформулировать вывод, который он запланировал [4]. Данный способ ценен тем, что позволяет ребенку приобрести знание, умение или навык в действии, достаточно оперативно и безошибочно.

В исследовательской деятельности дошкольников принято выделять объект и субъект исследования, мотивы, средства, этапы, методы и результаты. Все эти компоненты составляют содержание детского исследования. Так, объектами исследования могут являться:

- рукотворные объекты: игрушки, материалы для поделок, любые предметы быта, которые могут быть доступны ребенку;
- объекты живой природы: животные и растения;
- объекты и явления неживой природы: почва, вода, камни и т.д.;
- человек, группы людей и человеческие сообщества;
- различные фантастические объекты.

Субъекты исследовательской деятельности: ребенок и педагог, ребенок и родители, ребенок и сверстники в группе детского сада. Мотив исследования может появиться спонтанно: наблюдение за объектом, случайно привлечшем внимание ребенка, или взаимодействие с ним (новая игрушка, к примеру). Мотив познания в данном случае абсолютно естественен и возникает сам собой как отклик на внешний раздражитель. Если же исследование организовано педагогом, то может возникнуть необходимость в том, чтобы направить детскую любознательность на объект исследования, пробудить познавательные мотивы.

Средства исследовательской деятельности дошкольников делятся на:

- внутренние: познавательные способности ребенка (восприятие, мышление, воображение) и приобретенные умения исследовательской деятельности;
- внешние: доступные ребенку источники информации и оборудование (игрушки и предметы быта).

Исследовательская деятельность может осуществляться только на восприятии при помощи органов чувств и основанном на нем познании, может быть вербальным – с помощью вопросов, адресованных взрослому или сверстнику, и анализа полученных ответов, а может быть смешанным, когда дети используют все доступные им методы и средства исследования.

Среди методов исследовательской деятельности дошкольников можно выделить: наблюдение, опыты и эксперименты, эвристические беседы – постановка и решение проблемных вопросов, игры, моделирование, проектная деятельность и др. Результатами исследовательской деятельности дошкольников будут являться субъективно новое для них знание, приобретенные исследовательские умения и опыт нового способа деятельности, а также, что не менее важно, закрепление и поддержка познавательного мотива [1]. Каждый из этих методов может быть использован педагогом и органично встроены в педагогический процесс.

Используя метод наблюдения, взрослый обращает внимание дошкольника на те явления и объекты, которые считает важными, направляя интерес ребенка. Особенно эффективен этот метод на прогулках; воспитатель может предложить ребенку понаблюдать за состоянием погоды, ветром, облаками, солнцем, снежинками, сезонными изменениями (за расцветанием листьев на деревьях, зимующими или прилетевшими на лето птицами), за транспортом, строительными работами и др. Отчасти этот метод организации детского исследования перекликается с методами экологического воспитания дошкольников, так как обращен преимущественно на наблюдение за природой [2]. С другой стороны, метод наблюдения не ограничен только созерцанием природы, он может быть направлен и на рукотворные объекты и даже действия человека, например, при ознакомлении с трудом и профессиями взрослых.

На основе наблюдения может быть организована эвристическая беседа, в ходе которой воспитатель с помощью наводящих вопросов помогает дошкольнику прийти к выводу и самостоятельно сформулировать его [3]. Вопросы могут основываться на том, что ребенок видит непосредственно на прогулке («Какого цвета листья на деревьях? А почему они стали желтыми?»), либо на актуализации уже имеющихся знаний с помощью опорных средств: изображений, видеофрагментов, игрушек-моделей, словесных описаний и т.д.

Игре как методу организации исследовательской деятельности ребенка ученые уделяют немало внимания, так как именно игру большинство специалистов считает основным видом деятельности дошкольника. Среди всех возможных игр в аспекте организации исследовательской деятельности особое значение, на наш взгляд, имеют дидактические игры. Так, по мнению А.Н. Леонтьева, «дидактические игры относятся к «рубевным» играм, представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения» [5, С. 2]. Чем младше ребенок, тем большая роль в игре отводится взрослому-организатору; справедливо и обратное: чем старше становится ребенок, тем больше инициативы в игре он может на себя взять.

Немало сказано и о значении эксперимента в исследовательской деятельности дошкольника; эксперимент либо проводится стихийно самим ребенком, либо целенаправленно организуется воспитателем. К занятиям по экспериментированию воспитатель готовится заранее, от него требуется определить задачи эксперимента, выбрать объект, продумать приемы и методы активизации детей. Плановые эксперименты, в отличие от стихийных, исходящих от самого ребенка, имеют свои недостатки: экспериментирование ограничено временными рамками занятия, не всегда учитывается реальный интерес детей, их желание, поэтому рекомендуется планировать экспериментальную деятельность детей во второй половине дня, более свободной от регламентированных режимных моментов, ее длительность в этом случае можно продлить или, наоборот, сократить, в зависимости от состояния и интереса детей. Таких недостатков лишен случайный эксперимент; он проводится без подготовки, экспериментом, может быть проведен в ответ на детский вопрос. С другой стороны, поскольку случайный эксперимент является импровизацией, опыту может не хватить продуманности, могут быть неправильно подобраны условия, способы реализации.

Выводы. Итак, исследовательская деятельность дошкольников порождается естественными познавательными мотивами, заложенными на уровне безусловного ориентировочного рефлекса, обеспечивает психику ребенка непрерывным потоком новой информации, содействуя ее развитию. Исследовательская деятельность ребенка дошкольного возраста имеет сложное, многокомпонентное содержание, схожа структурно с исследовательской деятельностью взрослого человека. Это идет вразрез с поверхностным представлением о ней и ошибочным мнением, что ребенок дошкольного возраста не способен заниматься исследовательской деятельностью и что она не важна для развития ребенка. Напротив, анализ научной литературы дает нам представление об исследовательской деятельности дошкольников как о неотъемлемом условии психического развития ребенка. Сензитивным периодом для развития познавательно-исследовательской деятельности как предпосылки учебной деятельности является старший дошкольный возраст, так как именно в нем у ребенка при сильной тяге к познанию достаточно развито воображение, а наглядно-образное мышление начинает постепенно сменяться словесно-логическим.

Литература:

1. Балдова, А.С. Пути и средства развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста / А.С. Балдова, Т.Г. Ханова // Детский сад от А до Я. – 2019. – № 6 (102). – С. 12-18.
2. Борокина, В.А. Особенности формирования познавательного отношения детей к природе / В.А. Борокина, Т.Г. Ханова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 28-31

3. Гримовская, Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике / Л.М. Гримовская // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 6.
4. Козырева, О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника / О.А. Козырева // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 1.
5. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики ребенка / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 345 с.
6. Паршукова, И.Л. Маленькие исследователи. Виды и структура исследовательских занятий в детском саду / И.Л. Паршукова // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 1. – С. 19-23.
7. Поддяков, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до шести лет / Н.Н. Поддяков. – М.: ТЦ «Сфера»; СПб.: Речь, 2010.
8. Рубинштейн, С.Л. Психологическая наука и дело воспитания / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – С. 182-192.
9. Савенков, А.И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников. Лекции 5-8 / А.И. Савенков. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007.
10. Сухомлинский, В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – Ижевск: Удмуртия, 1981. – 296 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

Педагогика

УДК 37.047

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

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

доктор психологических наук, профессор Серебровская Наталья Евгеньевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

начальник отдела организации дополнительного образования школьников Бедная Полина Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье изучены особенности процесса становления и развития профессионального самоопределения обучающихся старшего школьного возраста. Обоснована необходимость правильного самоопределения на этапе школьного обучения как гарантии успешного выбора жизненного пути и самореализации в профессиональной и личной сфере. По мнению авторов, важным новообразованием периода ранней юности является личностное самоопределение и, как его часть, профессиональное самоопределение. Самоопределение связано с осознанием себя как личности, своего социального статуса и своей роли в обществе. Рассмотрены особенности возрастного развития обучающихся в старшем школьном возрасте: становление психической зрелости, чувства взрослости, развитие самостоятельности, ответственности за свои поступки, поиски себя и своей индивидуальности и др. В данном возрастном периоде молодым людям интересен момент поиска, освоения нового интересного опыта, стремление почувствовать себя в разных ролях. Охарактеризованы профессионально-ценностные ориентации, определяющие мотивационную составляющую профессионального самоопределения. Среди них авторы выделяют престиж и социальную значимость профессии, возможность карьерного роста и творческой самореализации. Авторы убеждены, что актуальность данной проблемы обуславливается необходимостью поиска новых и современных подходов к решению вопросов профессиональной ориентации школьников, реализации психологического сопровождения этого процесса с учетом индивидуально-личностных особенностей учащихся, их социальных потребностей с перспективой личностного роста. Сделан вывод о необходимости разработки специальной программы психологического сопровождения профессионального самоопределения школьников, нацеленной на формирование личностно-профессиональных ориентиров и активной гражданской позиции.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старший школьный возраста, личностное самоопределение, профессиональная ориентация, выбор профессии, психологическое сопровождение.

Annotation. The article studies the features of the process of formation and development of professional self-determination of students of senior school age. The necessity of correct self-determination at the stage of schooling as a guarantee of a successful choice of life path and self-realization in the professional and personal spheres is substantiated. According to the authors, an important neoplasm of early adolescence is personal self-determination and, as part of it, professional self-determination. Self-determination is associated with awareness of oneself as a person, one's social status and one's role in society. The features of the age development of students at senior school age are considered: the formation of mental maturity, a sense of adulthood, the development of independence, responsibility for their actions, the search for themselves and their individuality, etc. In this age period, young people are interested in the moment of searching, mastering a new interesting experience, the desire to feel themselves in different roles. The professional value orientations that determine the motivational component of professional self-determination are characterized. Among them, the authors highlight the prestige and social significance of the profession, the possibility of career growth and creative self-realization. The authors are convinced that the relevance of this problem is determined by the need to search for new and modern approaches to solving the issues of professional orientation of schoolchildren, the implementation of psychological support for this process, taking into account the individual and personal characteristics of students, their social needs with the prospect of personal growth. It is concluded that it is necessary to develop a special program of psychological support for the professional self-determination of schoolchildren, aimed at the formation of personal and professional guidelines and an active citizenship.

Key words: professional self-determination, senior school age, personal self-determination, professional orientation, profession choice, psychological support.

Введение. Современная ситуация на рынке труда характеризуется серьезными трудностями в отношении трудоустройства молодежи. Работодатели с большим нежеланием принимают молодых людей на работу; это объясняется недостатком трудового опыта молодежи. Повышение конкурентности и высокие требования к потенциальному работнику, уровень его профессиональных и личностных компетенций является тем барьером, который не всегда легко преодолеть. При этом молодое поколение является более мобильной группой населения, быстрее приспосабливается к социально-

экономическим переменам. Кроме того, молодежь стремится получать новые знания и умения, гибко адаптируется к изменяющейся окружающей среде.

Значимым аспектом с точки зрения будущей профессиональной самореализации молодого поколения является формирование активной жизненной и профессионально направленной позиции, четкое профессиональное самоопределение, исходя из индивидуальных особенностей и направленности личности и актуальных запросов социума. Более того, доказана необходимость осуществления работы по ранней профориентации, начиная уже с дошкольного возраста, подразумевая под ней формирование у детей представлений о мире профессий и воспитание интереса к труду взрослых [1].

Изложение основного материала статьи. Профессиональное самоопределение относится к числу основных социальных потребностей юношества, поскольку правильно выбранная специальность – гарантия успешного жизненного пути, позволяющая сформироваться человеку как личности. Самостоятельный выбор профессиональной деятельности для юношества рассматривается как условие интеграции молодых людей в социум и жизненного самоопределения. Самоопределение – это самоутверждение, самосовершенствование личности в обществе, в труде и трудовом коллективе [6]. Самоопределение можно считать состоявшимся только в том случае, когда личность, в соответствии с требованиями и условиями окружения и общества, склонностями, возможностями, предрасположенностями, психологическими условиями, желаниями и способностями готова к самостоятельной, независимой жизнедеятельности, осознает свои ведущие цели, задачи и смысл жизни.

Профессиональное самоопределение в старшем школьном возрасте тесно взаимосвязано с личностным самоопределением. Е.А. Климов профессиональные самоопределение трактует, как «поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности» [7]. Другими словами, оно представляет собой довольно сложный процесс, охватывающий важный период жизни человека, в результате которого вырабатывается готовность к осознанному выбору профессионального пути с учетом собственных личностных способностей и интересов, с одной стороны, и требованиями предстоящей профессиональной деятельности, с другой, а также адаптивность к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям и требованиям рынка труда. Вся трудовая жизнь человека определяется его профессиональным выбором. Отсутствие профессиональных ориентиров или их размытость отрицательно влияет на формирование профессиональных умений, навыков и способностей, отражается на приобретении опыта, системы личностных ценностей и ориентиров [16].

Подчеркнем, что профессиональное самоопределение как психологическое личностное новообразование начинается с формирования профессиональной направленности, характеризующейся не только позитивным отношением к определенной трудовой деятельности, но и активным стремлением трудиться в данной профессиональной области [7]. В этой связи важным моментом являются социальные условия взросления подростка, которые отвечают за появление этого психического новообразования. Самоопределение связано с осознанием себя как личности, осознанием своего социального статуса и социальной роли; этот процесс сопровождается осмыслением и четкой иерархичностью мотивационно-потребностной сферы, появлением системы жизненных ориентиров и интересов, в том числе, и в отношении будущих профессиональных предпочтений. Происходит оценивание ребенком своего поведения, осознание своей социальной роли, необходимости делать выбор и брать за него ответственность. Осознание обучающимися целей и смысла своей жизни, нравственное и личностное самоопределение следует рассматривать, по мнению Н.Е. Серебровской, как стержневой показатель ценностно-смысловой составляющей психологической готовности к выбору профессии. Понимание «ценностно-смысловой природы личностного самоопределения связано с наличием интереса к смыслу жизни, активным идущим процессом самоопределения» [13, С. 45].

Особую значимость для формирования личностного феномена профессионального самоопределения имеет старший школьный возраст – период с 14 до 17 лет. Именно в это время, по мнению Д.И. Фельдштейна, происходит переход к самостоятельности, формированию ответственности за свои поступки. Одним словом, происходит становление психической зрелости личности, напрямую связанной с формированием ее самоопределения в отношении будущей профессии и жизненного пути [15]. Отметим, что старший школьный возраст характеризуется разнородностью и неоднозначностью жизненных смыслов, планов и ориентиров. У старшего подростка, как правило, существует множество проблем в отношениях со взрослыми и социальной средой, которые его окружают. Эти проблемы обусловлены стремлением к дистанцированию от взрослых, поиском индивидуальности и своего «Я», попыткой избавиться от родительской опеки. Именно чувство зрелости представляет собой характерную особенность рассматриваемого возрастного периода. В это время у ребенка возникает живой интерес к окружающему миру взрослых, повышенная любознательность, желание приобрести собственный жизненный и социальный опыт. Для старшего школьника важен момент поиска, постижения нового в окружающем мире, возможность почувствовать себя в разных ролях, новый интересный опыт. При этом именно взрослый должен взять на себя организацию такого опыта, создать соответствующие условия для приобретения нового знания и расширения жизненного кругозора ребенка.

Старший школьник пытается выстраивать свою собственную систему отношений с миром. Это подтверждается многочисленными исследованиями ученых. Так, Л.В. Мудрик в своих работах отмечает значимость формирования социальных, коммуникативных потребностей у детей старшего школьного возраста, которые находят свое удовлетворение в диалоге со сверстниками [11]. Именно в общении старший школьник развивает способность понимать других людей, устанавливать с ними контакты, формировать собственное «Я» и, в конечном итоге, находит себя.

Процесс становления личности подростка и развитие его субъектности реализуется через формирование системы самосознания и самоопределения. При этом первоочередную роль играют актуальные потребности старшего школьника, его личностные интересы. И взрослый, находящийся рядом, может помочь ребенку конструктивно выстроить взаимодействие с миром на основе учета его личностных потребностей. Для подростка в рассматриваемый возрастной период важна сопричастность с его референтной группой. Таким образом школьники реализуют свои потребности в принятии, внимании к себе и понимании своих интересов и проблем. Через принадлежность к группе сверстников подросток приобретает уверенность в себе, познает себя, открывает свои внутренние ресурсы и приобретает новые возможности для собственного взросления. В период старшего школьного возраста подростки активно стремятся к расширению коммуникативной сферы, выстраивают собственное социальное пространство. Однако, в тоже время они хотят обезопасить себя и выстроить личные границы во взаимоотношениях с окружающими.

Одной из ведущих потребностей данного возрастного периода является потребность в новом знании о мире, в новых впечатлениях и опыте. Этим обусловлен повышенный интерес подростка к познанию окружающего мира; такой процесс познания он выстраивает через общение, познавая не только окружающую действительность во всем ее многообразии, но и самого себя.

К 15-17 годам происходит формирование потребности в жизненных достижениях. В это время старший школьник осознает свои жизненные перспективы и строит прогнозы на будущее. Это во многом определяет личностное созревание в отношении профессиональных ориентиров и развитие его профессионального самоопределения.

Л.С. Выготский особо выделял личностный выбор как достижение старшего школьного возраста [3]. Он подчеркивал, что именно в процессе такого выбора происходит поиск себя и своего места в обществе, формируется картина профессионального мира, происходит осознание своего призвания и жизненных приоритетов. Этот крайне сложный для личности подростка процесс реализуется при соблюдении определенных внутренних условий. И эти условия связаны с личностной рефлексией, самоопределением, поиском собственных ресурсов. К внутренним ресурсам можно отнести природные задатки подростка, динамические особенности, специфику функционирования нервной системы, склонности, интересы, имеющийся багаж знаний о мире и о себе.

С точки зрения Р.С. Немова, именно в старшем подростковом периоде начинается процесс осознания своей поведенческой направленности и формирование саморегуляции собственного поведения [11]. Саморегуляция, как еще одно важнейшее личностное самообразование, опосредовано системой знаний об окружающем мире, социальной среде, системой собственных жизненных ценностей и мотивов, осознанием своего собственного «Я».

В работах Л.И. Божович одним из характерных новообразований юношества является именно самоопределение, которое охватывает всю личность подростка. В том числе и ту сферу личности, которая отвечает за его профессиональный выбор, когда «отдельные неясные мотивы составляют в единую мотивационную тенденцию, основанную на его жизненных интересах и потребностях» [2]. Старший школьник стремится осуществить собственный выбор, выстроить жизненные планы.

И.С. Кон в своих работах определял старший школьный или юношеский возраст как «третий мир». Именно в этот период происходит переход от детства к взрослой жизни и формируется система самоконтроля, подросток начинает осознавать свои поведенческие мотивы [8]. Школьнику уже гораздо легче осуществлять контроль за своим поведением и деятельностью, появляется осознанная необходимость работать со своими эмоциями, контролировать их. Одним из показателей личностного взросления в юношеский период можно назвать принятие себя и повышение осознанности и уверенности в отношении разных видов деятельности, в том числе, учебной и коммуникативной [5].

Способность к самостимуляции и волевой активности становится в этот период показателем взросления подростка. Появляется осмысленность поступков, формируется ответственность за результат своей деятельности. Кроме того, в старшем школьном возрасте формируется моральный компонент волевой сферы; происходит осознание ребенком своих поступков с точки зрения их социальной значимости. Старшие школьники способны проявлять настойчивость в достижении жизненных целей; их поведенческая активность приобретает характер целеустремленности. Результатом всех этих изменений становится повышение уровня управления субъектной деятельностью, что помогает школьнику более осознанно себя вести и быть более эффективным.

Главным компонентом в структуре профессионального самоопределения следует считать систему ценностей, которая отражает профессиональные устремления человека. Среди профессионально-ценностных ориентаций следует выделить престиж и социальную значимость профессии, направленность профессионального труда, наличие возможности саморазвития и самосовершенствования. Тенденцией современного общества является ежегодный рост числа специалистов финансово-экономической и бухгалтерской сферы при стабильном снижении интереса к рабочим профессиям. Одним из факторов развития профессионального самоопределения школьников является в большинстве своём уровень престижа будущей профессии и возможность высоких заработков и карьерного роста. Данные ориентации в ходе профессионального развития, формирования и становления личности претерпевают определённые перемены. Некоторые ценности утрачивают свою функцию, другие пропадают совсем, третьи впервые возникают на конкретной стадии личностного развития. К примеру, в начале независимого, самостоятельного освоения профессиональной деятельности возникает ориентация на самоутверждение в труде. Поскольку личность молодого человека еще окончательно не сформирована и эмоционально нестабильна, она подвержена воздействию социального окружения и общественного мнения.

А.В. Мантикова отмечает, что молодёжь в большей мере подвержена прямому и косвенному воздействию различных агентов влияния [9]. Этими агентами могут выступать, например, СМИ, образовательные учреждения, члены семьи, друзья и т.д. Под воздействием подобных внешних влияний молодой человек нередко делает профессиональный выбор не сам, и в будущем вынужден целиком и полностью изменять свои профессиональные цели или вносить в них серьезные поправки. Из этого следует, что у молодого поколения важно воспитывать, развивать и совершенствовать информационную грамотность и способность перерабатывать получаемую информацию в соответствии с личностной системой ценностей и интересов [5]. Важным условием успешного самоопределения в профессиональной области является периодическое участие школьников в трудовой деятельности, не прекращая учебную деятельность, к примеру, в период летних каникул; это позволяет прояснить для себя что-либо о той или иной специальности.

Проблема профессионального самоопределения, поиска своего места в жизни актуализируется в возрасте 15-17 лет, когда ведущей школьника становится учебно-профессиональная деятельность. Ее решение осложняется отсутствием жизненного и социального опыта, в ряде случаев, несоответствием полученной специальности индивидуально-психологическим характеристикам личности, способностям и задаткам. Проблема обусловлена тем, что в большинстве случаев профессиональная ориентация школьников носит достаточно формальный характер в рамках учебного процесса в школе, не учитывает индивидуальные психологические и личностные ресурсы каждого ребенка, его запросы, способности и интересы. Формы профессиональной ориентации часто устаревают, не актуализируются и подчас не привлекают детей, отчего профессиональное самоопределение школьника как процесс имеет стихийный и интуитивный характер. Нерешенность данной проблемы является источником социальной нестабильности и личностной дезадаптации.

Сложившаяся ситуация в целом требует поиска путей оптимизации процесса и способов профессионального самоопределения школьников и создания условий для обеспечения психологической помощи и поддержки детям в процессе обучения в школе. В частности, необходимо при подборе определенной профессиональной деятельности ориентироваться на ключевые психологические характеристики: тип личности, способ мышления, предпочитаемый способ общения, оказывающие непосредственное влияние на ту или иную профессиональную область [12]. На сегодня проблема поиска новых возможностей, форм и механизмов формирования профессионального самоопределения школьников является крайне актуальной.

Одним из реальных путей ее решения, на наш взгляд, может быть организация психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, под которым мы понимаем целенаправленную систему деятельности, ориентированную на профессиональное и личностное становление подростков в период школьного обучения, раскрытие их потенциальных возможностей, индивидуальности и оказания помощи в преодолении трудностей на этом пути [4; 14]. Исследование разных подходов к изучению проблемы сопровождения профессионального самоопределения обучающейся молодёжи позволяет утверждать, что подобная системная работа способствует активизации личности ребенка в отношении формирования собственного профессионального выбора, ориентации его в мире профессий, позволяет найти собственные смыслы трудовой деятельности.

Выводы. Таким образом, возрастные новообразования старшего школьного возраста обеспечивают необходимые предпосылки для формирования прогностической способности, школьнику становится доступным умение выстраивать планы на будущее, в том числе, и в отношении будущей профессии, создавать устойчивую поведенческую стратегию, нацеленную на будущую профессиональную принадлежность. Необходимость решения проблемы психологического сопровождения профессионального самоопределения школьников определяется важностью решения задач по повышению личностной зрелости старших подростков, формированию у них четких личностно-профессиональных ориентиров, понятных целей в отношении жизненного пути и активной гражданской позиции.

Литература:

1. Белова, Е.Е. Необходимость ранней профориентации в дошкольном возрасте / Е.Е. Белова, Т.Г. Ханова // Педагогический вестник. – 2020. – № 16. – С. 4-6.
2. Божович, Л.И. Формирование личности в онтогенезе / Л.И. Божович. – М., 2019. – 352 с.
3. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – 433 с.
4. Гуцу, Е.Г. Психодиагностика в системе работы по профессиональному самоопределению студентов, будущих педагогов / Е.Г. Гуцу, Е.В. Кочетова, М.Д. Няголова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1 (13). – С. 4.
5. Данилова, Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды / Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №1. – С. 6.
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – Воронеж: МОДЭК, 2018. – 256 с.
7. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.
8. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М., 1989. – 256 с.
9. Мантjikова, А.В. Формирование личности в старшем пубертатном возрасте / А.В. Мантjikова // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2016. – №9. – С. 38-42. URL: wwenews.esrae.ru/46-554 (дата обращения: 29.06.2022).
10. Мудрик, А.В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
11. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2013. – 642 с.
12. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2016. – 512 с.
13. Серебровская, Н.Е. Психологическая готовность к выбору профессии в раннем юношестве: теоретический и практический аспект / Н.Е. Серебровская, А.А. Лукомец // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23, №5. – С. 44-48.
14. 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.
15. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 190 с.
16. Эренбург, Р. Современная экономика труда. Теория и государственная политика / Р. Эренбург, Р. Смит. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 800 с.

Педагогика

УДК 378.1+37.026

старший преподаватель Хисматулина Наталья Владимировна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель Пугачева Светлана Александровна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
доцент Малкова Татьяна Вячеславовна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЛОЖЕНИЙ КОНСТРУКТИВИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье поднимается вопрос об актуальности гуманизации и гуманитаризации образования, обосновывается значимость антропо-практики с бережным отношением к человеку (обучающемуся) во всей его целостности на базе принципа «не навреди», подразумевающим сообразность выстраивания учебного процесса сообразно психологическим, возрастным, физиологическим, когнитивным особенностям человека. Авторы подчеркивают исключительную ценность андрагогических положений в обучении взрослого (на ступени высшего образования): осмысленности, осознанности, рефлексивности в обучении, опоры на собственный опыт, понимания собственной ответственности за результат. Основная часть исследования посвящена анализу развития философско-педагогического направления конструктивизма как одного из источников в обосновании жизнеспособности личностно-ориентированного подхода к процессу образования, ориентирующегося на формирование не стандартизированных людей с идентичным уровнем знаний, а исключительных личностей, осмысленно усложняющих уникальную архитектуру своих когнитивных моделей и самостоятельно выстраивающих свою образовательную траекторию.

Ключевые слова: конструктивизм, социоконструктивизм, модель образования, гуманизация и гуманитаризация образования, андрагогика, личность обучающегося, когнитивная деятельность.

Annotation. The article raises the question of the relevance of humanization and humanitarization in education, substantiates the importance of anthropo-practice with a careful attitude towards a student, taking into account the integrity of his personality. The medical principle "do no harm" conceptually belongs to teaching process as well implying the conformity of building the educational process in accordance with psychological, age, physiological, cognitive characteristics of a person. The authors emphasize the exceptional value of andragogical theses in adult education (at the stage of higher education): meaningfulness, awareness, reflexivity in learning, reliance on one's own experience, understanding one's own responsibility for the result.

The main part of the research is devoted to the analysis of the development of the philosophical and pedagogical direction of constructivism as one of the sources in substantiating the viability of a personality-oriented approach to the educational process. The authors underline that it focuses on the formation of not standardized people with an identical level of knowledge, but exceptional

individuals who meaningfully complicate the unique structure of their cognitive models and independently build their educational trajectory.

Key words: constructivism, socioconstructivism, model of education, humanization and humanitarization of education, andragogy, student's personality, cognitive activity.

Введение. Мировые ориентиры на гуманизацию и гуманитаризацию высшего образования, заданные более 30 лет назад, продолжают быть актуальными и по сей день. В российской педагогике в рассуждениях о личностно-ориентированной модели образования, особенно на этапе высшей ступени, традиционно используется категория «гуманитарно-антропологический подход» – термин, введенный В.И. Слободчиковым [3], предполагающий создание педагогических условий для становления собственно человеческого в человеке, самоидентификации, последующих самореализации и самоактуализации. Ориентация на личность не только наделяет обучающегося субъектностью и расширенными правами по реализации индивидуального образовательного маршрута, но и требует от него осмысленности, осознанности, принятия ответственности за личностные результаты в обучении. Последний тезис пунктирно отражает базисные опоры андрагогического подхода, который на сегодняшний день представляется необходимой канвой образовательного пространства в высшей школе. Интересно, что истоки обозначенных выше методологических оснований обнаруживаются еще в XVIII веке – в идеях конструктивизма и деривативных его направлениях.

Цель данной работы: обозначить характерные особенности конструктивистского подхода и выявить корреляционные связи с современными педагогическими тенденциями.

Объект исследования: конструктивистский подход в образовании.

Предмет исследования: положения конструктивизма, реализуемые в современной гуманитарно-антропологической модели образования.

Методы исследования: анализ литературных источников, педагогическое наблюдение, обобщение педагогического опыта.

Изложение основного материала статьи. В гуманитарно-антропологической модели человек воспринимается во всей своей целостности, а не с позиций соответствия или несоответствия требуемому эталону в выполнении различных социальных ролей. Подобный подход не отрицает технократическую модель, а вживляет ее в свой контекст: знания и компетенции видятся не целью, а средством реализации человека. «Приобретаемые знания, умения и навыки в подлинном смысле обогащают человека, но лишь в той мере, в которой благоприятствуют развитию его индивидуальности. <...> Но и индивидуализация – не самоцель образования. Она, в свою очередь, должна становиться предпосылкой личностного развития» человека [5, С. 48]. В процессе образования необходимо «помочь человеку встретиться с самим собой (обрести себя), осознать свои главные устремления» [5, С. 44]. Эталон образования видится, по классификации А.В. Шувалова, homo liber (от лат. – ‘человек свободный, свободномыслящий, самобытный, идущий своим путем’) [5, С. 44]. Гуманитарно-антропологический подход бережно относится к человеку во всех его проявлениях. Кульминацию этого положения находим у А.В. Хуторского в его предельно гуманистическом проекте Доктрины образования человека в Российской Федерации [4]: система образования не может быть обезличенной, она должна быть системой образования Человека. Именно человек и его право на собственное образование являются смысловым системообразующим ядром образовательного пространства. Присущая гуманитарно-антропологической модели образования антропо-практика исключительно руководствуется принципом «не навреди», она ориентирована на позитивные изменения самого человека, перспективы его личностного роста, становление «собственно человеческого в человеке» [3, С. 13].

Обратимся к смысловому ядру педагогических понятий «гуманитарный» – «не только о человеке или по поводу человека, а для человека» [1, С. 266], и «антропологический» – о соотношении образования и природы человека. Важным оказывается всё, что входит в поле жизнедеятельности человека – его возрастные психологические, физиологические характеристики, когнитивный и эмоциональный опыт, культура, особенности мышления, уровень рефлексии, круг интересов и т.п. Как следствие, основными вопросами, которыми задаются ученые и практики в рамках рассматриваемого подхода, являются: как извлечь личностно значимый смысл в обучении? как предложить обучающимся не только нормативную базу для усвоения, но и возможность реализации творческой деятельности (перейти с внешнего поверхностного уровня на уровень внутренний, к обращению к себе, к личностному осмыслению, собственным выводам, к формированию именно своих представлений материале и т.п.)? Особый интерес в этом смысле для авторов представляет выстраивание образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования и, следовательно, андрагогическое направление в рамках гуманитарно-антропологического подхода.

Отличительные характеристики позиции взрослого в обучении, такие как высокий уровень самосознания, самодисциплины и самоконтроля, четкое целеполагание в результате осознания недостающих знаний, умений и навыков для решения актуальных, жизненно важных задач, самостоятельное определение зоны ближайшего развития и стремление к безотлагательной реализации полученных результатов обучения, сильная внутренняя мотивация и интуитивное оценивание соответствия получаемого образовательного продукта собственным индивидуальным потребностям, – обуславливают вычленение андрагогических принципов для построения образовательного пространства. В научной педагогической литературе исследователи андрагогического направления (И.А. Колесникова, С.И. Змеёв, В.И. Подопед, А.Е. Марон, Б.Р. Мандель и др.) единогласно относят к ним осознанность, осмысленность обучения, индивидуализацию образовательного маршрута, обращение к когнитивному опыту и эмоциональной сфере обучающихся, опору на личностно-значимые для них направления в изучаемой дисциплине, актуальную ценность результатов обучения и принятие собственной ответственности за них.

Данное исследование посвящено выявлению корреляционных философско-педагогических связей гуманитарно-антропологического и андрагогического подходов и конструктивизма как эпистемологии о поиске и построении личной интерпретации смыслов и понимания в эпоху готовых знаний.

Истоки конструктивизма находим у итальянского философа, профессора риторики в Неаполитанском университете, Джамбаттиста Вико (1688-1744). Интересно, что изначально в своих научных изысканиях Вико оказывается под влиянием картезианского дуализма Рене Декарта, но вскоре признает несостоятельность его теории в связи с механистическим взглядом на человеческую природу. Человек для Вико – это не просто субъект, способный рассуждать, исходя из самоочевидных принципов, а сложный организм, тот, кто обладает личностным эмоциональным и когнитивным опытом, определяющим его миропонимание. Вико рассматривает образование, по сути, как процесс личностного становления [6]; для него человек в учебном процессе – это активный субъект в своей целостности, глубине и измерениях, самостоятельно выстраивающий путь своей собственной истории, а не овладевающий лишь пустой эрудицией посредством формального приращивания знаний.

Вико выступает как один из первых философов, предлагающих миру образования монистическую эпистемологию, которая порывает с традиционной концепцией знания. Он был первым, кто заявил, что знание не существует «где-то там»,

абстрактно и поддержал конструктивистскую деятельность человеческого разума. Вико стоял у истоков качественных исследований педагогических подходов, ориентирующихся не на авторитарную ретрансляцию необходимой для усвоения информации, а на диалог в освоении, осмыслении априори неопределенных знаний.

В девятнадцатом веке и в начале двадцатого века прагматики и особенно инструменталисты внесли свой вклад в развитие конструктивистской концепции. Главной фигурой конструктивизма стал Жан Пиаже, окончательно порвавший с общепринятыми представлениями о приобретении знаний. Концепция обучения и познания Пиаже приводит к конструктивистской эпистемологии, которая противоречит традиционной, согласно которой знание должно или может отражать объективную реальность. В западной истории большинство философов пытались найти ответы на следующие эпистемологические вопросы: «Что такое знание?», «Существует ли определенность?». Пиаже, напротив, задавался вопросом: «Как ребенок (обучающийся) может достичь того, что мы называем знанием?» [2]. Подобные рассуждения свидетельствуют о том, что Пиаже, вместо того чтобы считать, что знание представляет собой реальный мир, существующий независимо от опыта индивида, выступал за то, что знание – это инструмент, способствующий адаптации в этом мире. В данном случае категория «адаптация» предполагает два уровня: биологический (целью которого является выживание) и концептуальный (целью которого является развитие когерентных точных когнитивных структур).

Для Эрнста фон Глазерсфельда конструктивизм строится вокруг двух реальностей. С одной стороны, она предполагает онтологическую реальность, которая существует фоново, за пределами любого знания. С другой стороны, существует конкретная реальность нашего опыта, из которой мы черпаем все виды знаний, то есть концептуальные структуры и действия [11, С. 22]. В теории конструктивистской эпистемологии фон Глазерсфельда рациональное знание всегда относится к области опыта и абстракций, которые выстраиваются самим человеком. Построение человеком парадигм основано на убеждении, что грядущий опыт будет исходить из прошлого. «Опыт» здесь не означает совокупность всего, что достигает уровня сознания. Он, в основном, состоит из личностных ощущений и эмпирических и рефлексивных абстракций, которые индивидуально осознаются субъектом. В этом смысле опыт, по существу, полностью субъективен. Еще один фундаментальный момент: научное знание не является всемогущим, оно не представляет собой набор фиксированных объективных законов, а предстает в виде так называемой социальной конструкции. С этой точки зрения, научная парадигма в конструктивизме никогда не рассматривается как единственная возможность решения проблем. Более того, отметим, что конструктивизм ищет не «истину», а теоретические парадигмы, жизнеспособные в пределах своей области опыта и совместимые с другими парадигмами. Другими словами, научные парадигмы имеют статус средств, а не целей.

Конструктивизм затрагивает и коммуникацию в учебном процессе. Данный подход не постулирует, что язык является инструментом для «передачи» информации, знаний и идей от одного человека (знающего) к другому (обучающемуся) [11, С. 23-25]. Последнее замечание фон Глазерсфельда о языке вводит понятие активности и ответственности в образовании, поскольку предполагает, что язык должен рассматриваться как один из инструментов для руководства обучающимися в их рефлексивном процессе, предполагающем организацию и реорганизацию представлений о мире под влиянием преподаваемых знаний. Подобная позиция обуславливает различия между студентами как первооткрывателями и студентами-изобретателями. Если студенты – первооткрыватели, они смотрят на мир словно через «замочную скважину» (которую им приоткрывает сам преподаватель); если они изобретатели, они самостоятельно участвуют в учебном проекте (являясь изначально инициативной группой), где на постоянной основе изобретают свои правила, нормы и традиции. В социоконструктивизме студенты вообще рассматриваются как живые организмы, самостоятельно создающие теорию мира [8, С. 7-10].

В понимании Мари Лярошель и Жака Дезотель, традиционно выстроенный учебный процесс пронизан концепцией обучения, которая вытекает из сценария, написанного еще тысячи лет назад, и которую можно резюмировать в следующих терминах: наблюдатель и наблюдаемые объекты – две независимые, отдельные, не влияющие друг на друга сущности; человек познает наблюдаемые объекты благодаря своим когнитивным способностям; в результате появляется знание или, более конкретно, знание об объективной реальности, которая никоим образом не впадает в его субъектность, а находится «снаружи», ожидая, когда ее обнаружат. Подобная формула познания способствует когнитивной пассивности обучающегося, поскольку априори исключает его активность, сознательность, осмысленность в конструировании своей собственной системы понимания, а предлагает ему роль лишь пустого сосуда, который наполняется исключительно усвоенным знанием наследием предыдущих поколений. Конструктивизм, в свою очередь, отказывается разделять «субъект, который ищет знания» и «сами знания» и рассматривать их как две разные сущности: знания всегда являются результатом собственного опыта каждого отдельного человека и его собственной интерпретации [8, С. 18].

Традиционное обучение передает концепцию статичного и никогда не меняющегося мира и заставляет обучающихся верить, что объективное знание, которое им предоставляется, описывает уникальную «реальность». В этом контексте обучение характеризуется передачей отдельных фрагментов знаний, использованием прогностического тестирования и измерением производительности при выполнении внеконтекстных абстрактных задач. Подобное традиционное преподавание иногда называют позитивизмом или объективизмом; встречается также термин «образовательный редукционизм» [10].

В исследовании концептуального развития человека, то есть условий, способствующих эволюции когнитивных структур обучающихся, некоторые исследователи заявляют о важности социальных взаимодействий в построении знаний [7]. Так, в ряде работ подчеркивается, что окружение, значимые близкие, сверстники играют важную роль в развитии чьих-либо концепций и взглядов, поскольку существует малая вероятность того, что человек пересмотрит свою личную интерпретацию и точку зрения в условиях отсутствия вопросов, сомнений и критики со стороны. Так, например, с точки зрения социоконструктивистской эпистемологии Выготского, особая роль в развитии личности отводится именно социальному взаимодействию. В его теории ключевым моментом является понятие «конфликт», а именно структурированный (смоделированный) конфликт, который вызывает когнитивные изменения и прогресс. Подобный конструктивный конфликт возникает в учебной деятельности в субъектном взаимодействии, нормой для которого видится ситуативное разнообразие индивидуальных действий, решений и дискурсов каждого из участников коммуникации. Подчеркнем, что само разнообразие является триггером для зарождения у слушателя когнитивного конфликта, который «расшатывает» личностные когнитивные модели и побуждает включиться в рефлексивный процесс. Действительно, зачастую работа во взаимодействии выявляет различные подходы к поиску решений (в связи с индивидуальным личностным, эмоциональным и когнитивным опытом) и, как следствие, разницу в предлагаемых ответах. В результате осмысленного осознания вероятности и обоснованности иных, отличающихся от собственных вариантов, ответов, возникает тот самый дисбаланс, который разрешается путем реконструкции когнитивных схем.

Подчеркнем, что несмотря на то, что социоконструктивизм возник из структурализма Ж. Пиаже, он принципиально отличается от теории последнего. В понимании Пиаже, социальные взаимодействия и коммуникативные транзакции сами по себе не могут объяснить развитие обучающегося [2, С. 123]. Так, например, Пиаже объяснял, что логическая структура, разработанная самим человеком в процессе познания и адаптации новых знаний, вносит гораздо больший вклад в его

развитие, нежели социальный консенсус, социальные соглашения или правила группы [9]. Как следствие, характеристика концепции конфликта у Пиаже, скорее, психологическая, чем социальная: конфликт возникает в результате конфронтации и противоречий в действиях или внутренних ожиданиях самого человека, выявляя, тем самым, «внутриличностную» (а не «межличностную») природу конфликта.

Выводы. Подводя итог, отметим основные характеристики конструктивизма: 1) знание не передается формально, технически от одного человека к другому как объективный, нейтральный, не отнесенный к субъектам учебного процесса набор информационных единиц; приобретаемое знание всегда сконструировано и обусловлено личностью самого обучающегося; 2) познание следует рассматривать как адаптивную функцию, которая используется для организации окружающего нас мира, а не для обнаружения реальности. В социоконструктивизме 1) процесс развития происходит посредством вопросов и когнитивных конфликтов; 2) личностной эволюции способствуют социальные взаимодействия. Ориентация на субъектность обучающихся, признание автономности каждой личности, обращение к индивидуальному когнитивному опыту, акцент на приоритет критического мышления в обучении – основные положения конструктивизма и социоконструктивизма в педагогике, в философии которых – формирование не стандартизированных людей с идентичным уровнем знаний, заполнивших ими так называемый «пустой сосуд», а исключительных личностей, самостоятельно и осмысленно выстраивающих и усложняющих уникальную архитектуру своих когнитивных моделей. Именно данная педагогическая миссия находит свое продолжение в целевых установках гуманитарно-антропологического и андрагогического подходов в современном образовательном пространстве.

Литература:

1. Журавлева, О.Н. Методология обновления содержания современного школьного учебника на основе принципа гуманитарности / О.Н. Журавлева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №71. – С. 261-268.
2. Инхельдер, Б. Психология ребенка. 18-е изд. / Б. Инхельдер, Ж. Пиаже. – СПб.: Питер. – 2003. – 160 с.
3. Слободчиков, В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования / В.И. Слободчиков // Образование и наука. – 2010. – №1(69). – С. 11-21.
4. Хуторской, А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации (проект) / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2015. – №3. – С. 35-46.
5. Шувалов, А.В. В поиске симфонии, или Три модели системы образования / А.В. Шувалов // Вестник практической психологии образования. – 2010. – №1(22). – С. 42-49.
6. Bergin, T.G. The New Science of Giambattista Vico (translated from the third edition (1744)) / T.G. Bergin, M.H. Fisch. – N.Y.: Anchor Books. Doubleday & Company, Inc. 1961. – 389 p.
7. Doise, W. Social interaction and the development of cognitive operations / W. Doise, G. Mugny, A.N. Perret-Clermont // European Journal of Social Psychology. – 1975. – №5. – Pp. 367-383.
8. Laroche, M. A propos du constructivisme et de l'éducation / M. Laroche, N. Bednarz // Revue des sciences de l'éducation. – 1994. – №20(1). – Pp. 5-21.
9. Schleifer, M. Training teachers for Philosophy for children: beyond coaching / M. Schleifer, P. Lebus, M.-F. Daniel, A. Caron // Analytic Teaching. – 1990. – №11(1). – Pp. 9-12.
10. Tippins, D. Ethical decisions at the heart of teaching: making sense from a constructivist perspective / D. Tippins, K. Tobin, K. Hook // Journal of Moral Education. – 1993. – №22(3). – Pp. 221-240.
11. Von Glasersfeld, E. Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? / E. Von Glasersfeld // Revue des sciences de l'éducation. – 1994. – №20(1). – Pp. 21-29.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Храмова Юлия Николаевна

Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Хайруллин Реста́м Давлетбаевич

Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал (г. Нижний Новгород)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Одним из важных факторов профессиональной иноязычной подготовки студентов юридического вуза является межкультурная коммуникация и владение устной формой профессионального общения. Авторы рассматривают способы обучения профессионального иностранного языка студентов-юристов и акцентируют внимание на необходимости разработки специальных методических пособий, целью которых является представление юридической терминологии, ознакомление обучающихся со сложной спецификой этой области знаний.

В статье подчеркивается роль и статус культуры обучения иностранному языку, а также обращается внимание на ролевые игры, при помощи которых студенты вводятся в ситуации, свойственные их будущей профессиональной деятельности. Авторы считают, что иноязычная речевая деятельность является не только основной целью изучения иностранного языка в вузе, но и средством межкультурного взаимодействия.

Образование человека не может завершиться на каком-то определенном этапе, оно продолжается на протяжении всей его жизни, особенно на профессиональном этапе. Поэтому столь важно владеть умением самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в потоке всевозрастающей, научно-технической, общекультурной информации и уметь использовать ее в работе.

Ключевые слова: лингвистическое образование, профессиональный иностранный язык, коммуникативные компетенции, теоретическое и практическое представление о культуре, мотивация, иноязычное общение, юридическая терминология, ролевые игры.

Annotation. One of the main factors in a foreign language proficiency of a law school students is cross-cultural communication and professional speaking fluency. The authors suggest some ways of teaching ESP to law students and dwell on a need of producing special manuals to introduce legal terms and specific law knowledge at large.

The article highlights functional and cultural sides of teaching a foreign language, role playing method that facilitates students' involvement in real professional situations. The authors believe that the aim in teaching a foreign language is rather a foreign language activity as a means of cross-cultural interaction than its linguistic structure.

A person's education, including professional education, cannot be completed at any particular stage and continues throughout his life. Therefore, it is so important to have the ability to independently replenish one's knowledge, navigate in the flow of ever-increasing, scientific, technical, general cultural information and be able to use it in work.

Key words: linguistic training, English for Specific Purposes (ESP), communicative competence, theoretical and practical awareness of culture, motivation, foreign language communication, law terminology, role playing.

Введение. В условиях современной социокультурной ситуации приоритетное значение приобретают вопросы профессиональной подготовки специалиста, способного реализовать целостную программу речевого развития средствами родного и иностранного языка и именно для подготовки специалиста юридического профиля.

Изложение основного материала статьи. В связи с расширением внешнеэкономических связей, преобразованиями экономической инфраструктуры России, меняются и становятся все более разнообразными все виды профессиональной деятельности дипломированных российских юристов. Владение иностранным языком является показателем уровня квалификации выпускника и составляет неотъемлемую часть его профессиональной подготовки [5, С. 147]. Для выполнения своих обязанностей современному юристу необходим высокий уровень владения иностранным языком (английским) и не просто иностранным, а профессиональным иностранным языком.

Обучение специалистов в области юриспруденции, представляет собой сложный и довольно многоаспектный процесс. Целью подготовки будущих юристов является освоение базовых компетенций, умение грамотно прочесть материалы дела, действующий устав, уметь проанализировать проблему и сделать соответствующие выводы.

Иностранный язык можно рассматривать как средство развития таких личностных качеств, как коммуникабельность, культура общения, грамотность и логичность речи. В каждом языке существует набор языковых единиц, предназначенных для начала и завершения разговора, для выражения своего отношения к собеседнику, для выражения согласия, сомнения и т.п.

Умение применять на практике принципы делового общения всегда считалось частью профессиональной квалификации делового человека, наряду со способностью логично излагать различные стороны дела, как уголовного, так и гражданского. По этой причине предварительная осведомленность о национальных, социальных, языковых нормах, а также культурных ценностях участников процесса коммуникации выступает в качестве одной из ключевых компонентов подготовки современного специалиста и является не мене важной, чем сформированные знания, умения и навыки [2, С. 67].

Язык, как продукт культуры, несомненно, обладает огромным эстетическим воздействием на человека. Огромный интерес к изучению иностранного языка, именно английского, который появился в последние годы у представителей разных профессий, и в частности у юристов, говорит о том, что для достижения успеха в профессиональной деятельности необходима сильная подготовка и хорошие знания иностранного языка, которые способствует повышению профессионального уровня.

Сегодня в рамках самой системы образования наметилась устойчивая тенденция культурного личностного развития человека. Очень важно не помешать этому процессу и поддержать саморазвитие образовательной системы, в которой становление личности, способной к культурному творчеству. Поэтому проблема культуротворческой активности личности в современной образовательной парадигме приобретает общероссийское значение. Основная задача преподавателя состоит в том, чтобы ознакомить с особенностями этой культуры, особенностями функционирования языка в различных языковых ситуациях.

При обучении культуре иноязычного общения, процессу коммуникации и деловой коммуникации, работа со студентами по развитию логичности мышления и обучению правильной языковой речи должна носить систематический характер. Коммуникативная культура способствует умению общаться и сотрудничать в самых разнообразных видах деятельности. В качестве обобщенной трактовки можно привести определение О.В. Викулиной, которая рассматривает иноязычное профессиональное общение как «сообщение информации, в том числе профессионального содержания, нацеленное на восприятие ее партнером, осуществляемое в процессе профессионального взаимодействия» [1, С. 105].

Среди коммуникативных умений, которыми должен овладеть будущий юрист особо выделим умение настраивать людей на деятельность через общение, от этого качества зависит эффективность взаимодействия с другими людьми, карьера специалиста и формирование профессионального имиджа [3, С. 458].

Межкультурное общение на занятиях по иностранному языку является прекрасным фактором создания гуманитарной среды для студентов в виде знаний по культуре родной страны и чужой, общественной и общечеловеческой культуре. Оно приводит к развитию у студентов интеллектуального и эмоционального уважения к культурам. Межкультурная подготовка студентов нелингвистического профиля способствует формированию культурно ориентированной части содержания культуры профессионального общения [8, С. 159].

Особое внимание уделяется методической культуре, которая в современном понимании представляет не только знания методического богатства, накопленного общеобразовательной и профессиональной школой, но и умение мастерски пользоваться этим знанием. Преподаватель должен уметь квалифицированно отобрать для каждого занятия именно те приемы и методы, которые наиболее полно отвечают содержанию, учебным целям, уровню подготовки и индивидуальным особенностям учащихся, которые способствуют их развитию. Обучаемые должны научиться строить свои высказывания логично, стройно, уметь придать им доказательность.

Методическая работа в вузе должна носить характер творческого поиска и научного эксперимента, совершенствования педагогического и профессионального мастерства.

Кроме традиционных, классических методик изучения иностранного языка, в последнее время на занятиях используется такой прием, как ролевые игры. В процессе обучения студенты вводятся в ситуации, свойственные их будущей профессиональной деятельности, посредством ролевых игр [11, С. 265].

Использование ролевых игр дает возможность вовлекать студентов в творческое самовыражение, в том числе и в различных профессиональных ситуациях.

Некоторые преподаватели не всегда осознают возможности ролевой игры на занятиях по иностранному языку. Они полагают, что такой метод не годится для аудиторной работы, а приводит лишь к нарушению дисциплины во время занятия. Также преподаватели часто заявляют, что студенты с большой охотой соглашаются быть в чьей-то роли из-за низкого уровня знания иностранного языка.

На самом же деле, ролевая игра является важным методическим приемом в обучении говорению, потому как дает студенту возможность общаться в разных ситуациях и в различных социальных ролях. Кроме того, постоянное применение ролевой игры на занятиях профессионального иностранного языка, делает студента творчески активным и позволяет проявить себя в роли кого-либо. Этот метод стимулирует разговорную ситуацию, в которой может оказаться учащийся и предоставляет возможность практиковать и развивать коммуникативные умения.

Включение ролевой игры вносит разнообразие на занятия по иностранному языку и делает их более живыми и реальными, так как студенты могут практиковаться в парах или небольших группах. Они меняются ролями и могут выступить перед группой, тем самым вырабатывая в себе умение не только общаться на иностранном языке, а также умение выступать перед публикой, что особенно важно для студентов-юристов. Именно в процессе профессиональной деловой игры на иностранном языке студенты приобретают дополнительные умения и навыки работы в «команде», а также активного ролевого взаимодействия [12, С. 825].

Во время игры, студенты могут ознакомиться с различными видами деловой коммуникации от восходящей, которая характеризуется многочисленными условными, вопросительными предложениями и т.д., к нисходящей, которой свойственно частое употребление утвердительных и повелительных предложений.

Применение игровых технологий в образовательном процессе собирает гораздо больше голосов «за», чем «против». И это общая точка зрения, как обучающихся, так и обучаемых. Играя, обучаемые приближаются к профессиональному миру, так как развивается самостоятельность и оно является лучшим средством для повторения пройденного материала.

Одним из важных компонентов профессионально-коммуникативной компетенции является владение устной формой профессионального общения [6, С. 262]. К числу наиболее значительных препятствий на пути юридического познания относятся терминологические трудности. В различных учебниках и аутентичных материалах по юриспруденции часто дается русско-английский и англо-русский словарь основных терминов.

Большое количество слов и выражений, используемых в General English (Обычный английский язык), также использую и в Law English (Юридический английский), но уже в другом контексте, например, такие слова как: finish, hold, prefer и т.д. Юридический английский также может содержать латинские, французские, англо-саксонские слова и фразы, редкие слова из древне-английского, профессиональный сленг. Например, латинские заимствования: Mens Rea, Habeas Corpus etc.

Существует необходимость разработки специальных методических пособий, целью которых является представление юридической терминологии, ознакомление обучающихся со сложной спецификой этой области знаний, обеспечивая тем самым обучающимся возможность свободно читать иностранную литературу данного направления, и не только [9, С. 307].

Учебно-методическое пособие «Prosecutor» (Прокурор), которое составили преподаватели кафедры языкознания и иностранного языка РГУПа (Российский государственный университет правосудия) для студентов юридического факультета по дисциплине «Иностранный язык сфере юриспруденции», на наш взгляд, предназначено именно для формирования общекультурных компетенций и межкультурного взаимодействия. К сожалению, отечественные пособия редко встречаются на полках книжных магазинов, предпочтение отдается дорогим зарубежным изданиям с соответствующим содержанием и целями.

Занимаясь по пособиям профессионального направления, студенты разбираются в многочисленных документах, учатся применять на практике полученные знания, при необходимости соотнесения зарубежных и российских реалий в этой области.

Процесс усвоения новой терминологии значительно упрощается, если обучаемый осознает смысл слова или высказывания. Русское слово не вызывает у обучаемых никаких ассоциаций, в то время как знание английского соответствия поможет при его запоминании. Конечно, также нужно учитывать и тот факт, что в русском языке не всегда можно найти аналогии тех или иных английских слов и выражений [4, С. 258].

Следует также принимать во внимание и то, что юридическая терминология иногда носит чрезмерно эмоциональный характер и в результате, в русской интерпретации может быть замечена неточность в выражении смысла того или иного английского термина. Если же дефиниции будущего специалиста юриспруденции будут точны и последовательны, то его аргументация будет бесспорной.

Наряду с владением устной формой профессионального общения будущему юристу, в должной мере, следует уметь правильно вести деловую переписку, составлять отчеты, а в связи с расширением сфер сотрудничества между русскими и иностранными представителями делового мира возникает необходимость ознакомления обучаемых в составлении деловой документации и формирования у них навыков и умений, связанных с осуществлением письменной формы делового общения.

Языковая подготовка в любом учебном заведении, и в частности при подготовке специалистов в области права, является сложным многоаспектным процессом. Иностранный язык выступает и должен выступать в качестве средства повышения мировоззренческого, общекультурного и профессионального уровней [10, С. 293].

Практический опыт преподавания иностранных языков в неязыковых вузах свидетельствуют, что качество лингвистического образования реализуется на уровне формирования и развития иноязычной компетенции, которая предполагает личностное самосовершенствование средствами иностранного языка. На сегодняшний день, выпускник юридического вуза должен владеть не только профессиональными навыками, но и обладать широким кругозором по своей специальности, лидерскими качествами и активной жизненной позицией [7, С. 1021].

Выводы. Основная задача высших учебных заведений сегодня заключается не только в том, чтобы сформировать личность будущего специалиста, развивать его профессиональные способности и мышление, подготовить его на творческом уровне к решению профессиональных задач, но и вооружить опытом и способами научного познания и саморазвития. Современный специалист должен уметь пополнять свои знания для того чтобы в будущем уметь их применить в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, проблема повышения качества лингвистического образования связана с созданием благоприятных педагогических условий для эффективного овладения профессиональным иностранным языком.

Литература:

1. Викулина, О.В. Особенности иноязычной профессиональной коммуникации специалистов юридического профиля / О.В. Викулина // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – Вып. 3. – 2021. – С. 105-109.
2. Гуро-Фролова, Ю.Р. Иностранный язык как средство межкультурной коммуникации в смешанных экипажах / Ю.Р. Гуро-Фролова // В сборнике: Международное гуманитарное сотрудничество: новые вызовы и возможности. Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Йошкар-Ола. – 2021. – №42. – С. 63-70.
3. Ланская, И.А. Влияние культуры речи на формирование положительного имиджа юриста / И.А. Ланская, Т.Б. Ворожцова // В сборнике: Государство и право в изменяющемся мире: новые векторы судебной реформы. Материалы III научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С. 454-458.
4. Ланская, И.А. Обучение студентов-юристов специфике звучащей русской речи / И.А. Ланская, И.С. Ипатова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 256-258.
5. Орлова, Л.Г. Формирование профессиональной компетенции у студентов-кораблестроителей по дисциплине «Иностранный язык» (соавтор Корнилова Е.С.) / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // В сборнике: Проблемы использования и инновационного развития внутренних водных путей в бассейнах Великих Рек. Труды международного научно-

промышленного форума. Материалы научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, специалистов и студентов. – ВГБОУ ВО «ННГАСУ», ВГБОУ ВО «ВГУВТ». – 2017. – С. 147.

6. Коларькова, О.Г. Формирование речевой компетенции студентов-юристов на занятиях по иностранному языку / О.Г. Коларькова, А.А. Савина // В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 259-263.

7. Соколова, Е.Г. Межкультурный аспект иноязычного образования будущих юристов / Е.Г. Соколова // В сборнике: Государство и право в изменяющемся мире. Материалы международной научно-практической конференции [Электронный ресурс]. – 2016. – С. 1018-1024.

8. Соколова, Е.Г. Обучение культуре иноязычного профессионального общения студентов неязыковых вузов / Е.Г. Соколова // В сборнике: Проблемы использования инновационного развития внутренних водных путей в бассейнах великих рек. Труды международного научно-промышленного форума. – 2016. – С. 157.

9. Хайруллин, Р.Д. Учебник по иностранному языку как средство профессиональной мобильности студентов / Р.Д. Хайруллин, И.С. Ипатов, Ю.Н. Храмова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-1. – С. 306-309.

10. Хайруллин, Р.Д. Роль культуры в преподавании английского языка / Р.Д. Хайруллин, Ю.Н. Храмова // В сборнике: Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе. Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции. Науч. ред. М.В. Золотова. – 2019. – С. 292-296.

11. Храмова, Ю.Н. Формирование коммуникативных умений и навыков в процессе обучения студентов-юристов деловому английскому языку / Ю.Н. Храмова // В сборнике: Социально-гуманитарные аспекты современного российского правосудия. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор Ю.В. Журавлева. – 2016. – С. 262-266.

12. Храмова Ю.Н. Игровое моделирование как средство активизации познавательной деятельности студентов / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин // В сборнике: Государство и право в изменяющемся мире. Материалы II научно-практической конференции с международным участием. – 2017. – С. 823-827.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук Худяков Евгений Евгеньевич

Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский информационно-технологический университет – Московский
архитектурно-строительный институт» (МИТУ-МАСИ) (г. Москва)

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В КОНТЕКСТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается роль современных методов в подготовке высокопрофессиональных кадров. Поднимается важная тема методологии преподавания гуманитарных дисциплин. Акцентируется значение новейших обучающих методик в личностном развитии студентов. Рассматриваются возможности и практическое значение использования данных методов в системе высшего профессионального образования. Центральное место в статье отведено интерактивных методов в образовательном процессе.

Ключевые слова: интерактивный метод, ролевая игра, преподаватель, студент, метод обучения, образовательный процесс.

Annotation. The article examines the role of modern methods in the training of highly professional personnel. An important topic of the methodology of teaching humanities is raised. The importance of the latest teaching methods in the personal development of students is emphasized. The possibilities and practical significance of using these methods in the system of higher professional education are considered. The central place in the article is given to interactive methods in the educational process.

Key words: interactive method, role-playing game, teacher, student, teaching method, educational process.

Введение. В настоящее время инфокоммуникационный мир задает новые тенденции не только в сфере оперирования информацией, но и непосредственно в ход ее получения. Именно учебный процесс находится в стадии постоянного совершенствования, стремясь в своих попытках отвечать самым последним требованиям информационных технологий. В связи с этим довольно актуальным вопросом становится применение современных методов в обучении.

Изложение основного материала статьи. Учебный процесс построен на двух основных видах деятельности: передаче и приобретении знаний. Исходя из разнообразия сочетаний, методологический подход в преподавании можно разделить на пассивный, активный и интерактивный методы. Говоря о пассивных методах, следует отметить, что преподаватель находится в центре обучения. Основным ресурсом обучения является его опыт. Студенты оказываются в положении, когда имеют только формальные представления об определенных предметных областях, не обладая практическим применением, занимая лишь положение воспринимающих. Контроль в этом случае может осуществляться с помощью вопросов, индивидуальной и контрольных, тестовых работ. Такой подход может быть полезен, когда его использует опытный преподаватель, который умеет грамотно организовать работу с обучающимися. С позиций современных педагогических аспектов и эффективности усвоения учебного материала пассивный метод считается малопродуктивным. В связи с этим на смену ему пришли другие виды преподавания. Так, методы активного обучения представляют собой формы обучения, при которой учащиеся непосредственно вовлечены в образовательный процесс. Это способы стимуляции образовательной познавательной деятельности студентов, побуждающие их к активной мыслительной и практической реализации в овладении материалом. Активность преподавателя непосредственно связана с инициативностью студентов. Иными словами, предполагается использование системы, направленной, прежде всего, не на толкование преподавателем определенных теоретических знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное понимание студентами учебного материала в процессе активной познавательной деятельности. Таким образом, активные методы обучения – это обучение деятельностью [4]. Этот подход очень распространён в преподавательской деятельности, но несмотря на все преимущества, он уступает в лидирующих позициях своей более модернизированной форме, а именно интерактивному методу. Современная учебная техника позволила сделать значительный прорыв в образовательной деятельности, показав существенные результаты. Интерактивный подход (от англ. «inter» – взаимный, «act» – действовать) подразумевает взаимодействие, осуществляемое в виде беседы или диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных интерактивные методы имеют более широкий диалоговый процесс обмена обучающимися информацией не только с

преподавателем, но и друг с другом [1]. Возникает форма всесторонней коммуникации, которая предполагает деятельность каждого субъекта образовательного занятия, а не только учителя. Являясь совершенно новой, отличной от предшественников методикой, она имеет свои особенности. Так, характерной чертой интерактива является нахождение участников образования в одном семантическом пространстве. Именно совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи способствует активному усвоению материала. Исходя из этого, можно судить о взаимном вхождении в схожее эмоциональное состояние, воспроизведении созвучных идей, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач. Родается единство в выборе средств и методов реализации поставленной проблемы. Создается доброжелательная атмосфера, в которой обучающиеся сплавиваются, делятся собственными впечатлениями, что непосредственно порождает взаимосвязь и поддержку [6]. Говоря другими словами, смысл интерактивного обучения состоит в организации учебного процесса посредством вовлечения практически всех обучающихся в процесс познания. Студенты имеют возможность обмениваться информацией, обсуждать имеющиеся идеи по поводу того, что они знают, думают, чувствуют. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый неповторимый вклад в виде опыта, мыслей, представлений [5]. Происходит энергичный обмен методами организации деятельности, что позитивно влияет на активную работу мышления. Примечательно, что происходит это в условиях взаимосвязи и сплоченности. Такой процесс обучения позволяет не только приобретать новые знания, но и улучшает коммуникативные способности молодых людей. Интерактивный метод преподавания представляет собой особую форму, совершенно отличную от предыдущих подходов. При использовании данного метода студент – равноправный участник процесса восприятия, а преподаватель лишь побуждает к самостоятельному поиску. Задачей педагога является создание комфортной обстановки, в которой произойдет максимальное раскрытие способностей каждого обучающегося. Именно поэтому так важен личный опыт и профессионализм преподавателя. При благоприятных результатах, обучающиеся лучше овладевают материалом, позволяющим им прийти к пониманию через призму своего опыта. Особую роль здесь играет компонент самостоятельного изучения. Учащиеся будут заинтересованы в предмете, если преподаватель активно поддерживает их способ усвоения знаний. Поэтому так важны методы и опыт наставника в процессе обучения. Очень важна реализация этого подхода непосредственно в практической деятельности. Вместе с имеющимися выводами, можно судить и о важной роли грамотной организации учебного плана. В том случае, когда занятия разнообразны, обучение становится проще. Активная смена деятельности идет на пользу как психологическому, так и физическому здоровью. Этого можно добиться путем чередования подвижных и спокойных, языковых и неязыковых действий. Такой прием активно применяется в трудном процессе изучения иностранных языков. Само по себе обучение иностранному языку требует определенной доли решимости, потому что связано с применением достаточного усилия и кропотливого труда. В процессе своего познания студенты сталкиваются с трудностями в виде нового языкового и речевого материала. Им бывает сложно сконструировать речь, образно сформулировать идеи, быстро подобрать необходимые языковые средства. В связи с этим преподавателям часто приходится сталкиваться с неуверенностью, скованностью, отсутствием заинтересованности у студентов. В таком случае интерактивное обучение становится прекрасным способом преодоления сложившихся трудностей. Имея собственные отличительные стороны, этот метод позволяет грамотно подойти к изучению. Учитывая каждую из них, можно прийти к положительной динамике учебного процесса. Сущность интерактивного метода состоит во всеобщей вовлеченности в образовательный этап. Другими словами, все присутствующие вовлекаются в работу. Существует множество методик, которые вовлекают участников в процесс обсуждения. Одними из самых эффективных методик можно отметить такие методики как «мозговой штурм» и тренинг. В основе методики «мозгового штурма» лежит выявление базовых знаний студентов. Тренинг же рассматривается как процесс получения знаний и умений с помощью последовательно выполняемых заданий, который помогает усвоить недостающую информацию. Из всего перечисленного следует, что процесс обучения строится на индивидуальном подходе к каждому студенту. Это достигается работой в малых группах, которая помогает студентам учиться сотрудничать друг с другом в их совместных усилиях по приобретению необходимых знаний и навыков. Другим необходимым условием данного обучения является психологическая готовность студентов. В ходе занятия многие студенты сталкиваются с психологической скованностью во время выполнения тех или иных заданий. Поэтому необходимо строить занятия на принципах добровольности, задействовав и коллективную помощь. Метод «ролевой игры» является альтернативой в решении данной задачи, так как ролевая игра вовлекает студентов в активную работу и положительно влияет на их внутреннюю деятельность, раскрывает их мотивацию, внутреннюю активность и помогает формировать практические навыки. Современный метод обучения носит интегративный характер [3]. Под этим подразумевается, связь изучаемых тем с другими предметами. На занятиях могут быть затронуты проблемы социальных явлений, таких как безопасность, здоровый образ жизни, изменение климата, преступность, охрана окружающей среды, музыка. Это позволяет студентам раскрыть свой кругозор, стать многосторонней развитым во многих областях науки, применяя знания в разных сферах жизни.

Сегодня приветствуется использование в современном педагогическом подходе учебно-методических материалов из реальной жизни. Эти учебные ресурсы обычно получают положительные отзывы учащихся, ведь они актуальны для них. У обучающихся возникает возможность обратиться к повседневному опыту и социально-экономическим интересам. Исходя из потребностей, интересов и чувств учащихся, возможно привлечение их внимания не только к глобальным проблемам современности, но и к насущным, личностным вопросам. Значимым условием интерактива является подготовка рабочего пространства. Помещение должно соответствовать требованиям занятий, быть подходящим и для физической, и для непосредственно умственной работы. Уместным будет свободная обстановка, где для обучаемых будет созданы удобство и комфорт. Отдельное внимание стоит уделить технической оснащенности. С помощью цифрового оборудования возможно качественное получение знаний, использование дополнительных ресурсов. Особо приветствуется наличие монитора, проектора, интерактивной доски, позволяющее предоставлять информацию в наглядной и доступной форме. Значительную помощь в подготовке интерактивных заданий оказывают учебные материалы, имеющиеся на сайте общего пользования. Облегчая труд преподавателя, цифровое оборудование и пояснительный материал позволяют отвлечься от привычного текстового представления информации, напряженной умственной деятельности. Неоспоримым фактом является и личная заинтересованность преподавателя в применении современных методик. Именно готовность поделиться опытом в понятной форме с использованием последних технологий, является гарантом построения благоприятных отношений с учениками. Способствует этому также конкретное планирование урока, столь важное для эффективной реализации учебного плана по предмету. Следует убедиться в полном предоставлении используемых образовательных ресурсов. Поэтому педагог должен быть в курсе передовых технологий, современных тенденций, эффективных методик преподавания, чтобы повысить успеваемость учащихся.

Сегодня некоторые педагоги отказываются от проведения традиционных лекций и семинарских занятий, и переходят к новым методам обучения, которые позволяют максимально повысить интерес студентов к их предмету. Одним из таких эффективных методов изучения языков является использование активных, творческих и интенсивных форм учебной деятельности. Поэтому преподаватели включают в учебный процесс творческие задания, интересные игры, в том числе и

деловые. Известно, что игра, как средство обучения людей стала использоваться достаточно давно. Первые деловые игры предназначались для пробуждения молодых военнослужащих и несколько уменьшить их трудности при учебе. По мнению исследователей метод деловых игр, примененный к производственной деятельности, был впервые применен в нашей стране.

Основы игровой формы обучения были заложены выдающимися отечественными психологами А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и Д.Б. Элькониним. Они определили роль игры в развитии человека, а также сформулировали её признаки и структурные части. Доктор психологических наук, профессор А.А. Вербицкий в своих трудах стал развивать теорию игр, и дал определение деловой игре [2].

Образовательная функция деловой игры является значимой, поскольку она позволяет воссоздать предметный и социальный контексты профессиональной деятельности, тем самым имитировать более реальное представление о личностных качествах специалиста, по сравнению с традиционными лекциями. Основные цели деловой игры при изучении иностранного языка в вузе – это получение студентами опыта выполнения будущей деятельности; внедрение усвоенных знаний и приобретение новых, посредством общения; формирование коммуникативных навыков, взаимодействие с потенциальными коллегами и принятие совместного решения; формирование мышления, улучшение разговорной иностранной речи. Деловая игра замещает две реальности – процесс деятельности людей и процесс производства, обеспечивает формирование необходимых качеств и способностей к управленческой деятельности, а также навыков социального взаимодействия. Она максимально приближена к профессиональным ситуациям, которые приближены к реальности и дает возможность оценить свои знания. В наше время было разработано множество деловых игр, в том числе и на иностранных языках, которые используют различные средства имитации, моделирования, связей и т.д.

Следует отметить следующие достоинства ролевой игры: студенты испытывают удовольствие, так как любая игра способно мотивировать человека, что способствует эффективному изучению иностранных языков; лекции и семинарские занятия проходят эмоционально и интересно; в процессе игры студенты моделируют определенную ситуацию, что способствует формированию навыков, обучению участников игры применять свои знания на практике; неопределенность и непредсказуемость хода игры, что приводит к развитию мышления и поиск ответа за короткий промежуток времени; легко запоминаются клише и распространенные иностранные фразы, которые можно в будущем применять в реальной ситуации; повышается уровень коммуникативных способностей у студентов. Деловая игра также имеет и отрицательные стороны: найдутся студенты, которым может не понравиться данный способ изучения иностранного языка; трудоемкость в подготовке и проведении игры для преподавателя.

Проведение деловых игр на занятиях что способствует эффективному освоению данного предмета. Хорошо развиваются личностные качества, улучшается уровень общения и повышается словарный запас. Важно не превратить деловую игру в азартную, или наоборот обыденную игру. В таком случае интерес и мотивация студентов быстро пропадает.

Выводы. Совершенствующийся опыт, пополняемые знания, адекватная система оценивания и понимание новейшего подхода к обучению позволяют верно использовать конкретные методы в разных ситуациях, чтобы максимизировать влияние на результаты обучения. Своим личным примером возможно замотивировать студентов на покорение вершин познания. Интерактивный метод обучения – это личностно-ориентированный метод обучения, основанный на деятельности полного вовлечения студентов. Этот подход признает учащегося основной целью планирования учебного плана и преподавания. Такой конструктивистский подход позволяет обучающемуся формировать свои знания и навыки посредством активного участия в процессе преподавания и обучения. Педагог действует только в качестве дополнения, ведя учеников к достижению учебных целей по темам посредством занятий. Это поощряет сотрудничество между студентами, уменьшая конкуренцию.

Литература:

1. Валеева, Р.Р., Неустроева А.А. Геймификация как образовательная технология // Целевая подготовка кадров: направления, технологии и эффективность // Матер. международ. науч.- прак. конф. – Набережные Челны, 2019. – С. 39-41.
2. Вербицкий, А.А. Деловая игра как метод активного обучения / А.А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – № 3. – С. 78-96.
3. Гимадетдинова, В.Г. Технология использования интерактивных методов обучения / В.Г. Гимадетдинова // Молодой ученый. – 2021. – № 43 (385). – С. 246-248.
4. Кирланов, Т.Г. Классификация методов активного обучения применительно к высшей школе / Т.Г. Кирланов. – Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. – 2010. – № 4 (15). – С. 337-339.
5. Остапенко, И.А. Интерактивные методы обучения в преподавании психологии профессионального образования // Современное образование. – 2021. – № 2. – С. 45-52.
6. Соловьева, Ю.Ю. Использование интерактивных методов обучения при формировании профессиональных качеств менеджера: интеграция образовательного пространства с реальным сектором экономики. Ч. 3: сборник материалов Международной научно-методической конференции, 27 февраля – 2 марта 2012г., Новосибирск. – Новосибирск: СГГА, 2012. – 277 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования Цамаева Асет Аюбовна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования

«Республиканский детско-юношеский центр Чеченской Республики» (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, доцент кафедры методик**начального образования Дашкуева Петимат Вахаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические основы исследования синдрома эмоционального выгорания педагогов. Большинство людей испытывают на себе психофизические перегрузки, имеют синдром хронической усталости и страдают от эмоционального выгорания на работе и дома. Синдром эмоционального выгорания, оказывает отрицательное влияние на выполнение должностных обязанностей, а также в отношениях с окружающими людьми. В таких условиях одной из важных задач у работодателя является сохранение психологической безопасности сотрудников, которая способствует сохранению стабильности личности самого сотрудника и психологического благополучия субъектов его профессиональной деятельности. Это важно, так как психологическая безопасность у сотрудников помогающих профессий призвана способствовать повышению эффективности и самой профессиональной деятельности.

Ключевые слова: теоретические основы, исследование, синдром эмоционального выгорания, педагоги, профессия.

Annotation. The article discusses the theoretical foundations of the study of the emotional burnout syndrome of teachers. Most people experience psychophysical overload, have chronic fatigue syndrome and suffer from emotional burnout at work and at home. Emotional burnout syndrome has a negative impact on the performance of official duties, as well as in relationships with other people. In such conditions, one of the important tasks of the employer is to preserve the psychological safety of employees, which contributes to the preservation of the stability of the personality of the employee and the psychological well-being of the subjects of his professional activity. This is important, since the psychological safety of employees of helping professions is designed to improve the efficiency and professional activity itself.

Key words: theoretical foundations, research, burnout syndrome, teachers, profession.

Введение. Сегодня – время постоянных изменений. Мир меняется, жизнь становится сложнее и интереснее. В эпоху цифровизации, когда происходит повсеместное внедрение современных цифровых технологий в различные сферы жизни, людям особенно сложно адаптироваться к новым требованиям в социуме. Чтобы «идти в ногу со временем» необходимо очень много знать, уметь, а самое главное, быть коммуникативным, высоко адаптивными к условиям быстрых изменений. Важно находить гармоничный баланс между домом и работой. Большинство людей испытывают на себе психофизические перегрузки, имеют синдром хронической усталости и страдают от эмоционального выгорания на работе и дома. Синдром эмоционального выгорания, оказывает отрицательное влияние на выполнение должностных обязанностей, а также в отношениях с окружающими людьми [10, С. 227].

Анализируя методическую литературу по теме эмоционального выгорания сотрудников, можно сделать вывод, что вопросы исследования причин возникновения эмоционального выгорания, а также рекомендации мер профилактики и устранения данного синдрома недостаточно широко изучены. Исследованием проблемы эмоционального выгорания сотрудников занимались ученые, такие как: В.А. Бодров, В.В. Бойко, М.В. Борисова, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, С. Сиднева и др. Из зарубежных научных деятелей можно отметить исследования: С. Джексона, К. Маслач, Г. Фрейденберга.

Постоянный вопрос увеличения и сохранения уровня своего дохода, высокие нагрузки на работе, а также конфликтные ситуации с сотрудниками и руководством, страх из-за пандемии за здоровье свое и своих близких оказывают содействие в формировании и развитии данного синдрома. Люди эмоционально «перегорают словно лампы». В результате «эмоционального перегорания» возникает ощущение психофизического истощения, становится трудно осуществлять полноценно свою трудовую деятельность [9, С. 227].

Сегодня в методической литературе можно увидеть исследования, посвященные эмоциональному выгоранию сотрудников помогающих профессий, специфика профессиональной деятельности которых заключается в постоянном взаимодействии с другими людьми и предполагает эмоциональную включенность.

Важно подметить, что синдром эмоционального выгорания подрывает здоровье и снижает мотивацию качественно работать, а также является актуальной и востребованной проблемой, которая имеет необходимость дальнейших доработок и исследований [7, С. 220].

Стресс оказывает воздействие на любые сферы жизни человека. Особенно сейчас, когда в связи с пандемией, люди стали более подвержены воздействию стресса из-за переживаний о здоровье родных, о детях, о своем благополучии. Длительный стресс оказывает негативное влияние на профессиональную деятельность.

Изложение основного материала статьи. Исследования проблемы эмоционального выгорания в профессии педагога говорят о том, что данное состояние снижает эффективность профессиональной его деятельности и негативно влияет на эмоциональный фон педагога.

Каждый человек индивидуально реагирует на возникновение стрессовых ситуаций: кто-то сильно эмоционально переживает, впадают в депрессию с апатией, кто-то находит в этой ситуации вызов и возможности, ресурсы для преодоления сложностей и выходят без нервных срывов и агрессии, имея чувство самообладания. Стресс сопровождает нас на протяжении всей жизни. И только от нас самих зависит степень его воздействия [11, С. 70].

С точки зрения российского психо-физиолога Ю.И. Александрова, стресс стал одной из базовых причин множества медико-психологических диагнозов. Стресс возникает, когда проблемы на работе и (или) в личной жизни приводят к ухудшению его психофизического здоровья [6, С. 50]. Состояние стресса обусловлено необходимостью разрешить конфликтную ситуацию и адаптироваться к новым неблагоприятным условиям [6, С. 39].

Стрессу свойственны характерные проявления – телесные и поведенческие, но человек может защищаться, отрицая наличия у себя чувства страха и тревоги, показывать внешне спокойное поведение, расслабленность. Отрицание стресса

возникает и у тех, у кого не развиты навыки рефлексии и самонаблюдения [2, С. 45].

А.Ю. Федотов и И.Н. Медведев придерживаются точки зрения, что «выгорание» в процессе профессиональной деятельности, проявляется не только на физиологическом состоянии работников, но и отражается негативно на личностных свойствах, ее психологическом здоровье в виде психопатологических, психосоматических, соматических симптомов, когнитивных дисфункций [12, С. 106].

С точки зрения В.Е. Орла, эмоциональное выгорание – «полисистемное образование, которое включено в ряд взаимодействующих систем разного уровня, где базовой системой, в которой зарождается и развивается выгорание, является система профессионального становления личности. Выгорание – профессиональный феномен, формируется и проявляется в профессиональной деятельности, негативно влияя на ее протекание и результаты эффективности» [8, С. 90].

Е.А. Красинская характеризует профессиональную деформацию специалистов в следствии эмоционального выгорания как «итог негативных перемен в их личности и ухудшение профессиональных навыков под воздействием внешних факторов, приводящих к неадекватному поведению и утрате профессиональных компетенций» [1, С. 3].

К. Маслач выделяет четыре стадии:

- 1) Стадия идеализма, которой присуще высокие требования к себе;
- 2) Стадия психозоционального истощения;
- 3) Стадия дегуманизации, которая выступает как механизм защиты;
- 4) Стадия отращения по отношению не только к себе, другим людям, но ко всему окружающему.

Указанные стадии содействуют нарушению физического и эмоционального самочувствия [4].

А. Лэнгле считает, что «возникновение эмоционального выгорания начинается с отчуждения от деятельности, которая перестает быть ценностью и приносить удовлетворение. Труд становится средством достижения чего-либо, но не ценностью сам по себе. Преобладает вектор на цель, а не ценность» [3, С. 41].

Проблема эмоционального выгорания в профессии педагога остается открытой для исследования в психологической науке, несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных ей.

Выгорание педагогов представляет собой серьезную профессиональную опасность, возникающую в результате сильного и продолжительного стресса на работе. С точки зрения трехкомпонентной модели выгорания, применительно к педагогам эмоциональное выгорание имеет три характерных симптома: истощение, характеризующееся недостатком эмоциональной энергии и чувством напряжения и усталости на работе; деперсонализацию, состоящую в отстраненности от работы в целом и, в частности, от коллег, родителей или даже учащихся, и редукцию профессиональных достижений, заключающуюся в сниженном ощущении личных достижений на работе, как правило, в отношении преподавания-обучения, которое лежит в основе работы педагога.

Стресс, вызванный трудностями педагогической деятельности, значительно сильнее сказывается на самочувствии педагога, снижая эффективность преподавания, если они чувствуют эмоциональную истощенность. В состоянии эмоциональной истощенности педагоги не в состоянии физически и эмоционально обеспечить высокое качество знаний студентами какой-либо дисциплины. Наступает усталость, которая превосходит и потребность во сне, в большей степени это относится к неспособности удовлетворять потребности, которые ожидаются от их профессиональной деятельности. Проявлению данного состояния способствуют различные факторы, такие как социально-эмоциональные потребности, трудности в управлении аудиторией учащихся, трудности с эмоциональным климатом в учебном заведении, трудности взаимодействия педагога и учащегося, конфликты, возникающие между коллегами или между педагогом и родителями учащихся. Дисбаланс между этими требованиями и доступными эмоциональными ресурсами педагога играет роль в эмоциональном истощении.

Эмоциональное истощение, в состоянии которого находится педагог, может повлиять на собственные ощущения личностных достижений. Маслач описывает это ощущение как интенсивное ощущение профессиональной неэффективности. Когда педагоги не верят, что они «меняют» жизнь своих учеников или считают, что они делают недостаточно для того, что является значимым для них, они могут начать чувствовать себя потерянными. Как и в большинстве профессий, педагоги также стремятся продвинуться вверх по профессиональной лестнице и преуспеть в своей педагогической деятельности. Без удовлетворения этих амбиций и целей стресс может накапливаться и влиять на их мысли о продолжении преподавательской деятельности. Попытка достичь своей цели становится намного сложнее в связи с высокими требованиями. Неспособность достичь того, что от них ожидается, может привести к тому, что педагог будет переживать более низкое чувство компетентности и личностных достижений в своей работе.

В то время как личностные достижения ориентированы на самооценку педагога, факторами деперсонализации являются любые чувства незаинтересованности или чувства того, что педагог работает слишком много. В частности, деперсонализацию можно охарактеризовать как отстраненность и циничное отношение к собственной работе, которые находятся в центре ощущений педагога. Эти чувства не мгновенно возникают в профессиональной деятельности без предупреждения. Эти чувства накапливаются со временем, поскольку решимость учителя медленно угасает из-за различных факторов. Они могут зависеть от личности педагога и от того, как он справляется со стрессом, и даже педагоги с твердой решимостью в отношении их деятельности могут столкнуться с ситуациями, которые затрудняют проявление данной решимости. Одним из мнений о факторах влияния на проявление деперсонализации являются неблагоприятные отношения между педагогом и администрацией.

В.Ф. Спиридонов отмечает, что работа педагогов связана с большим количеством разноплановых трудностей и ограничений, среди которых:

- ролевые перегрузки, которые возникают в результате того, что приходится достаточно быстро перестраиваться при переходе от одной социальной роли к другой, а также в результате несовместимости ожиданий по отношению к должностным обязанностям педагога со стороны самого педагога и со стороны его руководства;
- низкая социальная мобильность, которая здесь характеризуется тем, что педагог своего рода зафиксирован в своей социальной группе и не меняет своего места в ней;
- необходимость ежегодного, а иногда и ежедневного многократного повтора одного и того же содержания, особенно тогда, когда минимизировано стремление к привнесению в лекционный материал новых интересных моментов или к перестройке формата учебного занятия;
- большое количество рутинной работы [11, С. 41].

В своей совокупности охарактеризованные трудности могут стать факторами, способствующими проявлению эмоционального выгорания у педагога.

Причин стресса в профессии педагога может быть несколько, в том числе высокая загруженность, проблемы с поведением учащихся, отсутствие поддержки со стороны коллег и начальства. В результате высокого уровня стресса на работе у педагогов повышен риск выгорания по сравнению с другими профессиями.

Можно отметить, что, несмотря на то, что педагоги проводят несколько часов в день, общаясь с учащимися, они по-прежнему в значительной степени изолированы от своих коллег-педагогов. Более того, источники социальной поддержки, связанные с работой, считаются важными причинами эмоционального выгорания педагогов. Поэтому из-за одиночества, связанного с работой педагога, особенно важна система поддержки со стороны коллег и администрации.

Во время процесса обучения в классе присутствует большое разнообразие эмоций, и как учащиеся, так и педагоги могут испытывать эмоции, начиная от удовольствия и волнения и заканчивая разочарованием и гневом. Следует отметить, что педагогам часто приходится подавлять и скрывать свои негативные чувства. Тем не менее, несмотря на то, что педагоги пытаются скрыть свои негативные чувства, есть свидетельства того, что этот негатив может распространяться на аудиторию, так как человеку труднее контролировать свое невербальное поведение, чем вербальное. Например, люди не могут полностью контролировать свое выражение лица, глаза, язык тела и жесты, тогда как произносимые слова и словесное содержание контролировать легче. Наконец, когда педагог испытывает негативные эмоции и пытается скрыть эти эмоции от учащихся, негативные эмоции все равно будут «просачиваться» через невербальные каналы и влиять как на академический, так и на социальный климат. Совершенно очевидно, что учащиеся являются экспертами в расшифровке невербального поведения педагога.

В зарубежном исследовании Кано-Гарсии и др. в 2005 году были изучены проявления выгорания педагогов и их соответствующих учащихся. Исследователи отметили, что выгорание проявляется не только в поведении педагогов, но и в поведении учащихся. Более того, учителя, имеющие высокий уровень выгорания, придавали меньшее значение своим отношениям со студентами. Соответственно, вышеупомянутое исследование показывает, что эмоциональное выгорание учителей может негативно повлиять на психологический климат в классе.

Бесспорно, профессиональный труд педагога отличается высокой эмоциональной напряженностью. Но проблема эмоционального выгорания педагога становится особенно актуальной в последнее время в связи с факторами, способствующими эмоциональному выгоранию работников сферы человек-человек, одним из которых является переход на удаленную работу в связи с пандемией.

Удаленная работа по-настоящему бросила вызов прежнему взаимодействию педагога с учащимися или коллегами, внося свои коррективы. С ней пришли трудности, вызывающие у педагога тревогу.

Работа в дистанционном формате потребовала от педагога быстрого включения в деятельность, организованную посредством цифровых платформ, мессенджеров, что стало дополнительной трудностью, так как на освоение такого формата работы отводилось небольшое количество времени и не для всех педагогов он был максимально понятным и доступным в силу разных уровней владения персональным компьютером. Но одного только высокого уровня владения персональным компьютером здесь оказалось недостаточно, важным было выстроить эффективное взаимодействие и коммуникацию, так как именно этот параметр является одним из ключевых в профессиональной деятельности педагога. Потеря информации, отсутствие обратной связи или ее незначительность со стороны учащихся, нацеленность на эффективную коммуникацию и результаты, которые не соответствуют целям или ожиданиям – все это способствовало стрессу и тревоге. Обычные способы решения проблем в данном случае не работают, педагогу приходится прикладывать все больше усилий и в результате это приводит к истощению и выгоранию.

Бесспорно, межличностные отношения и общение играют важную роль в решении задач обучения, воспитания и развития. Общение в педагогической деятельности – это необходимо, которая проявляется не только во взаимодействии педагога с учащимися на учебном занятии, но и вне его – во время подготовки к практике, к защите проекта и т.п. Необходимость уделить внимание каждому обучающемуся и персонально и найти к нему подход для достижения наилучших результатов в процессе обучения и воспитания, а также большой объем коммуникативной нагрузки в профессии педагога вызывают у него стресс, который может стать негативным фактором, влияющим на психическое здоровье педагога и в результате привести к различным проявлениям у него эмоционального выгорания [5, С. 50].

Очевидно, что личность педагога оказывает влияние на личность обучающегося в современной модели партнерства субъектов образовательной деятельности.

Наряду с зарубежными исследователями, можно отметить исследование А.О. Прохорова, который также отмечает взаимосвязь между проявлениями выгорания у педагога и отражением их в деятельности и поведении учащихся. Важно, что эффективную систему взаимодействия педагога и учащихся, составляют положительные состояния деятельности и общения педагога. Результаты исследования А.О. Прохорова говорят о том, что состояние выгорания педагога ухудшает его работу с учащимися, что отрицательно сказывается на их благополучии. Это говорит о том, педагоги в таком состоянии с меньшей вероятностью будут оказывать социальную поддержку своим ученикам, в том числе менее ободряющие и менее конструктивные отзывы и рекомендации ученикам. Это может ухудшить не только результаты обучения учащихся, но и увеличить риск развития у них негативных состояний.

Педагоги в состоянии эмоционального выгорания испытывают негативные эмоции, и как отмечалось выше, попытки скрыть негативные эмоции могут быть трудными и учащиеся могут наблюдать утечку негативных эмоций учителя через их невербальное поведение [10, С. 70].

Выводы. Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что педагоги в настоящее время являются представителями профессии, в которой наиболее отчетливо прослеживается риск выгорания. Педагогическая деятельность предполагает не только высокое качество обучения и требует от педагога не только знаний в области преподаваемой дисциплины и навыков применения различных методов и технологий обучения, но и способность педагога к организации эффективной коммуникации.

Литература:

1. Варданян, Ю.В. Преодоление эмоционального выгорания сотрудников органов внутренних дел как ресурс развития психологической безопасности / Ю.В. Варданян, О.М. Воробьева // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. – №5. – С.3-9.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика 3-е изд., испр. и доп. Практическое пособие / Н.Е. Водопьянова. – М.: Юрайт, 2017. – 193 с.
3. Лэнгле, А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3-16.
4. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач [Электронный документ] // URL: <http://psy.piter.com/library/?tp=1&rd=1>
5. Матюшкина, Е.Я. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий / Е.Я. Матюшкина, А.А. Кантемирова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 2. – С. 50-68.
6. Матюшкина, Е.Я. Профессиональный стресс и профессиональное выгорание у медицинских работников / Е.Я. Матюшкина, А.П. Рой, А.А. Рахманина, А.Б. Холмогорова // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т.9, № 1. – С. 39-49.

7. Никифоров, Г.С. Практикум по психологии профессиональной деятельности / Никифоров, Г.С. – СПбУ, 2017. – С. 220-222.
8. Орел, В.Е. Феномен "выгорания" в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №1. – С. 90-101.
9. Родин, В.Ф. Психология безопасности профессиональной деятельности сотрудников ОВД РФ // Вестник Московского университета МВД России. – 2018. – № 2. – С. 227-230.
10. Соловьев, М.Н. Психологическая устойчивость личности как «инструмент» от стресса // Вестник Курганского государственного университета. – 2019. – № 2 (53). – С. 70-74.
11. Спиридонов, В.Ф. К исследованию средств творческого мышления в проблемных ситуациях различных типов // Вестник МГУ, сер. 14, Психология. – 1991. – № 2. – С. 41-48.
12. Федотов, С.Н., Кравченко А.В., Осипова А.С. К вопросу о развитии эмоционального интеллекта сотрудников силовых структур / С.Н. Федотов, А.В. Кравченко, А.С. Осипова // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2017. – № 1 (61). – С. 106-108.

Педагогика

УДК 13.00.02

кандидат биологических наук, старший преподаватель Чотчаева Рейханат Рашидовна
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат биологических наук, доцент Эркенова Мадина Асхатовна
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В рамках модернизации системы образования российские вузы реализуют федеральные государственные образовательные стандарты. С переходом к компетентностному образованию и введением новых федеральных государственных образовательных стандартов привело к проблеме качества и оценки образования. В данной статье рассматриваются особенности естественнонаучного образования студентов педагогических направлений подготовки. Указывается на необходимость расширения естественнонаучного опыта студентов педагогических направлений через изучение ЕНКМ. Авторами анализируется опыт трех лет практики преподавания курса «Естественнонаучная картина мира» в Карачаево-Черкесском государственном университете имени У.Д. Алиева». В исследовании приняло участие 360 студентов педагогических направлений подготовки. Данные были проанализированы в совокупности за три года, в течение которых нами преподавался курс. В ходе проведения исследования использовался метод анкетирования.

Ключевые слова: естествознание, педагогическое образование, естественнонаучная картина мира, естественнонаучная подготовка студентов; образовательный стандарт.

Annotation. As part of the modernization of the education system, Russian universities are implementing federal state educational standards. With the transition to competence-based education and the introduction of new federal state educational standards, it led to the problem of quality and evaluation of education. This article discusses the features of natural science education of students of pedagogical training areas. It is pointed out that it is necessary to expand the natural science experience of students of pedagogical directions through the study of ENCM. The authors analyze the experience of three years of teaching the course "Natural Science picture of the world" at the Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev." 360 students of pedagogical areas of training took part in the study. The data were analyzed in aggregate for the three years during which we taught the course. In the course of the study, the questionnaire method was used.

Key words: natural science, pedagogical education, natural science picture of the world, natural science training of students; educational standard.

Введение. В рамках модернизации системы образования российские вузы реализуют федеральные государственные образовательные стандарты. С переходом к компетентностному образованию и введением новых федеральных государственных образовательных стандартов привело к проблеме качества и оценки образования. Становится актуальным включать в параметры оценки не только количественные, но и качественные показатели, как со стороны руководителей образовательных учреждений и преподавателей, так и со стороны самих обучающихся [3].

В данной статье обобщены материалы, полученные авторами в ходе реализации курса «Естественнонаучная картина мира» в течение трех лет в Карачаево - Черкесском государственном университете имени У.Д. Алиева».

В исследовании приняло участие 260 студентов педагогических направлений подготовки. Данные были проанализированы в совокупности за три года, в течение которых нами преподавался курс. В ходе проведения исследования использовался метод анкетирования. Оценки курса были даны студентами после завершения одной трети курса и по его завершении. В обоих случаях оценка проводилась во время лекции и возвращалась без подписи для обеспечения анонимности. Одни и те же анкеты использовались в течение шести лет преподавания курса. Анкета №1 использовалась для выявления нового образовательного опыта у студентов; наличия / отсутствия естественнонаучного образования, а также выделение того, что необходимо изменить для совершенствования процесса обучения. Вопросы Анкеты №2 направлены на выявление изменений интереса и готовности студентов в процессе обучения.

Для первичной оценки использовалась Анкета №1:

1. Содержание курса было интересным (от 1 – наименее позитивного до 5 – наиболее позитивного).
2. Появились ли у Вас новые навыки и умения в процессе изучения курса «ЕНКМ».
3. Дайте оценку продуктивности различных форм работы, использованных в процессе преподавания курса:
 - а) лекции;
 - б) семинар;
 - в) самостоятельная работа;
 - г) другие формы (укажите, какие).
4. Возникали у Вас какие-либо трудности в процессе изучения курса «ЕНКМ»? Укажите, какие темы были сложными в освоении и почему.

По результатам анкетирования (таблица №1) можно сделать следующие выводы. Во-первых, студенты отмечают новые навыки и умения, полученные в ходе освоения курса. Также они отметили нестандартность организации лекционных и семинарских занятий.

Во-вторых, студенты проявляют интерес к работе над курсом из-за разнообразия заданий и продуктивности предлагаемых форм работы. Основываясь на ответах на вопросы о том, насколько интересным был материал курса, и их оценке курса в целом, можно сделать вывод о высокой оценке преподаваемого курса. В целом, 82% студентов сочли материал курса интересным; 75% высоко оценили курс в целом. Общей темой в комментариях студентов была оценка характера текущих тем курса (80%) (“Темы были очень интересными и затрагивали многие предметные области”, “материал заставил меня увидеть многие вещи с другой точки зрения”) и “возможность применить знания, как физики, так и биологии в практических ситуациях”.

Обобщение результатов анкетирования (Анкета № 1)

Вопрос	Варианты ответа	Ответившие / не ответившие, %
1. Содержание курса было интересным.	1 – полностью не согласен.	0
	2 – скорее не согласен.	8
	3 – затрудняюсь ответить.	10
	4 – скорее согласен.	7
	5 – полностью согласен.	75
2. Появились ли у Вас новые навыки и умения в процессе изучения курса «ЕНКМ».	Знакомство с естественнонаучными теориями и практиками.	59
	Выделение конкретных форм курса (творческие задания, эссе, анализ кейсов и др.).	16
	Не конкретизируют, указывают обобщенно.	25
3. Дайте оценку продуктивности различных форм работы, использованных в процессе преподавания курса.	Продуктивные:	
	лекции с использованием презентаций.	32
	Работа на практических занятиях.	43
	Самостоятельная работа с литературой.	10
	Групповые.	15
	Непродуктивные:	
	Нет.	84
	Не конкретизируют, указывают обобщенно.	5
	Нет ответа.	11
4. Возникали у Вас какие-либо трудности в процессе изучения курса «ЕНКМ»? Укажите, какие темы были сложными в освоении и почему.	Особых трудностей не возникало.	73
	Нехватка времени.	11
	Сложности при изучении естественнонаучного материала.	5
	Не конкретизируют, указывают обобщенно.	7
	Нет ответа.	4

Для повторной оценки использовалась Анкета №2:

- 1) Предмет курса: 1 – не очень интересный, 2 – умеренно интересный, 3 – очень интересный;
- 2) В целом, порекомендовали бы вы курс другому студенту с аналогичными интересами 1 – Не определился, 2 – Нет, 3 – Да.
- 3) Возникали у Вас какие-либо трудности в процессе изучения курса «ЕНКМ»? Укажите, какие темы были сложными в освоении и почему.

Анкета также предусматривала анонимные комментарии студентов в свободной форме (“Что вам понравилось больше всего / меньше всего в курсе?” с пробелами для “больше всего” и “меньше всего”). Комментарии в свободной форме были сопоставлены по разделам и темам; представлены частоты положительных или отрицательных комментариев.

Обобщение результатов анкетирования (Анкета № 2)

Вопрос	Варианты ответа	%	Примечание
1. Предмет курса был:	1 – не очень интересный.	3	Отмечается увеличение количества студентов посчитавших интересным предмет читаемого курса.
	2 – интересный.	16	
	3 – очень интересный.	81	
2. В целом, порекомендовали бы Вы курс другому студенту с аналогичными интересами.	1 – Не определился.	9	
	2 – Нет.	5	
	3 – Да.	86	
3. Возникали у Вас какие-либо трудности в процессе изучения курса «ЕНКМ»? Укажите, какие темы были сложными в освоении и почему.	Особых трудностей не возникало.	75	Можно отметить небольшие изменения в ответах.
	Нехватка времени.	13	
	Сложности при изучении естественнонаучного материала.	5	
	Не конкретизируют, указывают обобщенно.	7	
	Нет ответа.	0	

Полученные данные позволяют говорить о высоком уровне интереса студентов педагогических направлений подготовки к области естественнонаучных знаний.

В оценках изученного курса, студенты выразили достаточно высокий уровень удовлетворенности обучением в целом (81% были положительными). Тем не менее, обучающиеся выразили сомнения по поводу некоторых разделов, тем и характера заданий и тестовых вопросов, которые не подходили всем направлениям педагогических направлений подготовки.

При ответе на вопрос о трудностях возникающих при освоении курса большинство отвечают, что особых затруднений не испытывают. Но будущие педагоги начальных классов или учителя русского языка и литературы испытывают сложности при изучении тем связанных с физикой или химией. Учителя истории успешно справляются с темами по эволюции живой материи, а физическая картина мира дается с меньшим интересом. Учителя физкультуры культуры интерес проявляют, если темы связаны с медициной или спортом. Таким образом, разнообразие естественных наук нелегко представить на значимом уровне на ранних этапах программы бакалавриата.

Естественнонаучное знание имеет огромное мировоззренческое значение и оказывает значительное влияние на становление и развитие личности [1].

В нашем университете бакалавры педагогических направлений подготовки проходят курс ЕНКМ на втором году обучения в рамках общих научных требований. Что сказывается на эффективности преподавания, так как на втором курсе студенты эффективно распределять свое время и чаще всего обладают элементарными знаниями по естественнонаучным предметам [1].

На наш взгляд, одной из главных проблем при разработке содержания учебных, рабочих программ по ЕНКМ является очень объемное содержание курса и разные профили педагогических направлений подготовки бакалавров.

В поддержку новой программы ФГОС 3++ бакалавриата педагогических направлений подготовки нами была разработана рабочая программа дисциплины ЕНКМ для второго курса университетского обучения. Курс служит ознакомительным изучением тем естественных наук для будущих учителей. Нами разработан формат, который знакомит студентов с целым рядом актуальных тем в области естественных наук, опираясь на различные источники. Основная идея заключалась в том, что Естествознание - это применение естественнонаучных подходов к проблемам человечества.

Основной акцент был сделан на ознакомлении студентов с методом аналитического мышления в форме открытых заданий и тестов, которые ставили перед студентами задачу применить то, чему они научились, к новым проблемам и концепциям на стыке естественнонаучных дисциплин и гуманитарных.

В соответствии с общим определением "естественнонаучные подходы к проблемам человечества" были использованы два формата. В одном из них было представлено природное явление, а затем были представлены действующие физические, химические, биологические механизмы. Этот подход к тематическому исследованию позволил представить базовый материал по мере необходимости и поощрял аналитическое мышление студентов в форме творческих заданий и тестов, в которых их просили применить естественнонаучные подходы к изучаемому аспекту проблемы. Этот тип подхода очень эффективно работает в широком спектре физических, биологических и экологических тем.

Например, при прохождении темы «Эволюции живой материи» связывается физика и биология: появление наземных растений (около 400 миллионов лет назад), которым пришлось приспособиться к нехватке воды на суше, и в контексте конкуренции за свет, необходимый для фотосинтеза, необходимость расти высоко. Физический подход должен быть проанализирован (на уровне студентов второго курса) с точки зрения биомеханики (механическая поддержка дерева), микрогидравлики (для транспортировки воды на вершину дерева) и испарительной перекачки (для вытягивания воды на вершину дерева), а также ограничений, вызванных пределом прочности воды. Таким образом, в одном тематическом исследовании студенты знакомятся с эволюцией биологической формы наземного растения, которая объясняется физикой.

Студентам было предложено использовать свои собственные заметки, чтобы написать краткое изложение "что, как и почему на лекции", что их взволновало в этой теме и как, по их мнению, это повлияет. Суть служила не только инструментом для проверки понимания студентами темы лекции, но и предоставляла возможность улучшить их навыки критического анализа.

На семинарских занятиях студентам предлагается применить свои знания к соответствующей проблеме в форме открытого задания, кейса, творческой задачи с целью предоставления студентам задачи. Ожидалось, что студенты будут формулировать свои ответы реалистично. Студентам было сказано, что они "могут пожелать работать вместе над заданием, это прекрасно, но убедитесь, что ваше задание написано вашими собственными словами". На самом деле, многие студенты приходили за помощью в выполнении заданий, в основном группами по два-три студента. Они, естественно, участвовали в обучении с помощью сверстников, работая в самостоятельно сформированных группах. Для любого из заданий открытый характер задания означал, что четкого и окончательного ответа не было.

На основе комментариев студентов в оценках курса о заданиях некоторые студенты положительно оценили открытые задания ("открытые задания были очень интересными ...", но многие сочли, что "трудно ответить на открытые вопросы" и трудно понять, "что ожидалось от заданий [и тестов]").

Студентам предлагается проявить критическое мышление в форме открытых заданий и тестов, в которых их просят применить свои знания к биологическим проблемам или ситуациям, с которыми они не знакомы, и для которых не существует однозначного правильного ответа. Студенты считают открытые задания-проблемы довольно сложными, о чем свидетельствуют высказанные ими опасения по поводу открытого характера заданий и тестов. Незнание того, чего ожидать, естественно, приводит к беспокойству и сильно отличается от нормативных педагогических подходов базовых курсов, которые обычно преподаются на первом и втором курсе университета. Задания и схема оценивания были разработаны таким образом, чтобы обеспечить безопасность студентов.

Выводы. Таким образом, по результатам данного исследования можно сделать вывод о том, что изменение качества обучения ЕНКМ может быть достигнуто не только за счет изменения учебного материала, но и за счет изменения организации взаимодействия преподавателя и студента. Когда студент из пассивной роли слушателя переходит в активного участника совместной деятельности, влияя на собственное образование, в результате качество обучения повышается.

Изучение ЕНКМ – это реальный способ расширить естественнонаучный опыт студентов педагогических направлений подготовки. Формируется целостное представление о человеке, окружающей его реальности, о Вселенной в рамках современной научной картины мира [2]. Студенты, не являющиеся специалистами в естественнонаучной области, знакомятся с междисциплинарными подходами и критическим мышлением при изучении ЕНКМ, которая сильно отличается от стандартных учебных подходов гуманитарных дисциплин на уровне 2-го курса.

Литература:

1. Ильина Анастасия Анатольевна, Лисачкина Валентина Николаевна, Левина Светлана Викторовна. Курс "естественнонаучная картина мира" в педагогическом вузе: содержание, проблемы, перспективы развития // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – №4 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kurs-estestvennonauchnaya-kartina-mira-v>

pedagogicheskomo-vuze-soderzhanie-problemy-perspektivy-razvitiya.

2. Макеева Екатерина Дмитриевна Особенности организации естественнонаучной подготовки будущих педагогов в условиях перехода на ФГОС третьего поколения // СНВ. – 2014. – №1 (6). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-estestvennonauchnoy-podgotovki-buduschih-pedagogov-v-usloviyah-perehoda-na-fgos-tretiego-pokoleniya>.

3. Прозументова Галина Николаевна, Сорокова Лариса Анатольевна Анализ и оценка студентами классического университета результатов преподавания курса «Педагогика» // Ped.Rev. – 2015. – №4 (10). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-i-otsenka-studentami-klassicheskogo-universiteta-rezultatov-prepodavaniya-kursa-pedagogika> (дата обращения: 22.05.2022).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Шварева Любовь Васильевна
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (г. Пенза);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Шурыгина Юлия Александровна
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНКУРСА

Аннотация. В статье обосновывается роль и место конкурса педагогического мастерства студентов-будущих педагогов в системе профессиональной подготовки бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» и «Педагогическое образование» (с двумя профилями). Представлен анализ современных научных материалов, связанных с вопросом организации конкурса профессионального мастерства студентов, а также условий расширения субъектного опыта. Обращается внимание на необходимость формирования профессиональной идентичности, расширяющей субъектный опыт будущих педагогов, на примере опыта организации конкурса профессионального мастерства студентов «Педагогический дебют» на базе Пензенского государственного педагогического института им. В.Г.Белинского Пензенского государственного университета. Авторами предпринимается попытка соотнести конкурсные испытания с формируемыми универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями в рамках ФГОС ВО. В статье рассматривается идея организации профессиональных конкурсов с позиции расширения субъектного опыта бакалавров-будущих педагогов и формирования профессиональной идентичности. Описаны цели и этапы конкурса профессионального мастерства студентов, представлена программа конкурсных испытаний. Особое внимание уделено содержанию конкурсных этапов с позиции формирования профессиональных компетенций, расширяющих субъектный опыт бакалавров. Делается вывод о целесообразности организации профессиональных конкурсов педагогического мастерства студентов для более раннего формирования профессиональной идентичности, восприятия себя как субъекта деятельности, формирования компетенций, предусмотренных ФГОС ВО, а также расширения практико-ориентированных задач в системе вузовского обучения.

Ключевые слова: высшая школа, технология профессионального образования, компетенция, бакалавры педагогического образования, профессиональная идентичность, субъектный опыт.

Annotation. The article substantiates the role and place of the competition of pedagogical skills of students-future teachers in the system of professional training of bachelors in the field of training "Pedagogical education" and "Pedagogical education" (with two profiles). The analysis of modern scientific materials related to the organization of the competition of professional skills of students, as well as the conditions for the expansion of subjective experience is presented. Attention is drawn to the need for the formation of professional identity, expanding the subjective experience of future teachers, on the example of the experience of organizing a competition of professional skills of students "Pedagogical Debut" on the basis of the Penza State Pedagogical Institute named after V.G. Belinsky Penza State University. The authors make an attempt to correlate competitive tests with the formed universal, general professional and professional competencies within the framework of the Federal State Educational Standard of Higher Education. The article discusses the idea of organizing professional competitions from the perspective of expanding the subjective experience of bachelors-future teachers and the formation of professional identity. The objectives and stages of the competition of professional skills of students are described, the program of competitive tests is presented. Special attention is paid to the content of the competitive stages from the point of view of the formation of professional competencies that expand the subject experience of bachelors. The conclusion is made about the expediency of organizing professional competitions of pedagogical skills of students for the earlier formation of professional identity, perception of oneself as a subject of activity, the formation of competencies provided for by the Federal State Educational Standard of Higher Education, as well as the expansion of practice-oriented tasks in the system of university education

Key words: higher school, technology of vocational education, competence, bachelors of pedagogical education, professional identity, subject experience.

Введение. Вопросы профессионального становления будущего учителя и формирования его как субъекта профессиональной деятельности являются важной составляющей современного отечественного образования. Утверждённый 22 февраля 2018 года федеральный образовательный стандарт высшего образования и разработанные на его основе программы направления подготовки Педагогическое образование ориентируют на формирование готовности будущих специалистов к выполнению трудовых функций по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях [1]. Это диктует необходимость поиска условий формирования у выпускников профессиональных качеств личности, позволяющих выстраивать образ себя как учителя уже на протяжении обучения в вузе до начала осуществления профессиональной педагогической деятельности. Одним из маркеров успешного профессионального развития является формирующаяся профессиональная идентичность как результат интеграции процессов профессионального самоопределения, включая отождествление себя как субъекта профессиональной деятельности и умение соотносить себя с другими. Это продукт долгого личностного и профессионального развития, который может формироваться через широкий спектр производственных и научных практик, которые «предоставляют индустрию возможностей» для формирования профессиональных компетенция [11, С. 479]. Таким же развивающим потенциалом обладают профессиональные конкурсы. Включение студентов в конкурсы профессионального педагогического мастерства на этапе обучения в вузе позволяет чётче идентифицировать себя с профессией и раньше

достигать тех уровней овладения профессией, которые сложно формируются лишь только в образовательном процессе получения знаний. В этой связи цель исследования – описание роли формирования профессиональной идентичности в расширении субъектного опыта студентов-будущих учителей посредством профессионального конкурса педагогического мастерства.

Изложение основного материала статьи. Методами научного исследования являются анализ программных документов высшей школы, синтез материалов, посвящённых проблемам формирования субъектного опыта, профессиональной идентичности и проблемам организации профессиональных конкурсов, а также эмпирические методы: описание опыта проведения конкурса педагогического мастерства студентов «Педагогический дебют» на базе Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета по направлению подготовки «Педагогическое образование» и «Педагогическое образование» (с двумя профилями). Материалом для исследования послужили задания для конкурсных испытаний, обеспечивающие будущим педагогам условия формирования профессиональной идентичности и расширения субъектного опыта.

В настоящее время изучение проблемы расширения субъектного опыта в процессе профессиональной подготовки вызывает интерес учёных, занимающихся вопросами развития педагогической науки [7-9]. Исследователями выделяются аспекты проблемы, связанные с:

- формированием субъектного опыта в общем смысле (Т.В. Дмитриева, Е.П. Желтова, Н.А. Жесткова, М.В. Клименко, И.А. Котова, О.С. Лаврентьева, В.И. Тарасова, О.В. Шакирова, Н.Г. Щербанева и др.);
- формированием субъектного опыта с учётом профильной подготовки (Н.Л. Будахина, С.Ю. Алькова, М.М. Дудашев, Е.В. Князева, В.В. Ковров, М.Г. Марченко, А.В. Непомнящий, А.Г. Старовойтова, Н.С. Холодковская, А.Д. Чекина и др.);
- формированием субъектного опыта студентов-будущих педагогов (Н.И. Бердник, Г.Н. Петрова, О.С. Подлеская, Ю.Н. Силицын, С.В. Тимофеева, Е.А. Цыбина, О.В. Шереметьева, Т.В. Юрченко и др.).

В свою очередь на сегодняшний день проблема формирования профессиональной идентичности в процессе профессионального самоопределения и приобретения субъектного опыта является широко дискутируемой научными кругами, как в теоретических, так и в прикладных исследованиях [2, 3, 4, 5, 6].

Исследователями рассматриваются такие вопросы, как:

- особенности формирования профессиональной идентичности в широком смысле (Ю.Ю. Александрова, К.Ю. Брешковская, К. Будауд, Л.С. Бурлаченко, С.А. Виноградова, С.А. Гапонова, В.В. Костянов, С.Г. Ловков, Н.С. Пряжников, Е.Н. Руднева, Л.С. Румянцева, Ю.А. Сыченко, К.В. Трофимова, Т.А. Фугелова и др.);
- особенности формирования профессиональной идентичности с учётом профиля подготовки (В.С. Агапов, Е.С. Игнатенко, К.А. Галкин, Н.А. Кетова, А.М. Кондратьева, Ю.А. Кубатина, М.А. Куракин, П.С. Пухно, В. С. Симонова, С.И. Черникова, О.С. Чибисова, В.А. Шибасева и др.);
- особенности формирования профессиональной идентичности студентов-будущих педагогов (Т.Ю. Алексеева, Е.Г. Белякова, М.М. Борисова, С.А. Быков, Д.П. Заводчиков, И.Г. Захарова, Е.В. Лебедева, Е.В. Неумоева-Колчеданцева, Ю.В. Свободина, О.В. Никитина, Н.В. Чекалёва, И.В. Чеботарёва и др.).

Внимание к вопросу расширения субъектного опыта студентов повлек за собой ряд интересных исследований. Однако работы, направленные на описание роли профессиональных конкурсов в формировании профессиональной идентичности и расширении субъектного опыта студентов-будущих педагогов остаются малоизученными. Выявленное противоречие обуславливает целесообразность описания опыта организации конкурса педагогического мастерства студентов педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Ежегодный конкурс профессионального педагогического мастерства студентов «Педагогический дебют» объединяет все факультеты Пензенского государственного педагогического института им. В.Г. Белинского, а также кафедры, выпускающие бакалавров педагогического образования. В конкурсных испытаниях принимают участие студенты-будущие учителя математики, русского языка, литературы, географии, биологии, химии, истории, обществознания, иностранных языков (английского, немецкого, французского), а также будущие педагоги-психологи и логопеды-дефектологи. Общее количество участников, задействованных в подготовительном марафоне, а также студентов, непосредственно входящих в состав команд на всех этапах реализации конкурса ежегодно составляет 150-200 человек.

Цель конкурса «Педагогический дебют» – самореализация субъектов образовательного процесса, побуждающая к поиску личностно-значимого смысла профессии, обогащению и расширению профессионального самосознания за счет углубления и обогащения знаний и опыта.

В связи с этим указанная выше цель обращает нас к решению ключевых задач профессионального образования, императивом которых является призыв «якорить» свою профессиональную идентичность. Наставниками в подготовке команд-участников выступают преподаватели кафедр, чаще кандидаты педагогических наук, имеющие богатый теоретический опыт в изучении роли организационно-педагогических условий в образовании и практический опыт участия в конкурсных движениях лично и/или копыты сопровождения подготовки команд к профессиональным конкурсам.

Таблица 1

Программа испытаний профессионального конкурса «Педагогический дебют»

Дата/Время	Конкурсные задания	Место проведения/участники
С 28.02.22 г. по 03.03.22 г.	Урок в незнакомом классе.	Школа / Участвуют студенты 4-5 курсов.
С 28.02.22 г. по 03.03.22 г.	Воспитательное мероприятие по одному из направлений, определяемых жеребьевкой.	Школа. Участвует вся команда.
09.03.2022 г. (четверг) 15.30-17.00	Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) в работе учителя.	ПГУ, 11-233. Участвует 1 человек. Команда присутствует в качестве зрителей.
14.03.2022 г. (понедельник) 15.30-17.00	Интеллектуальная игра «Эрудит». Вопросы из различных областей знаний, в том числе и из области педагогики и психологии.	ПГУ, 11-233. Участвует вся команда.
16.03.2022 г. (среда) 15.30-17.00	1. Педагогический анализ русского фольклора. 2. Проектирование педагогической системы. Участникам команды необходимо актуализировать	ПГУ, 11-233. Участвует вся команда.

	знания о педагогах и их идеях воспитания: Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, Дж. Локк, К.Д. Ушинский, Д. Дьюи, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко.	
21.03.2022 г. 14.00-17.00	1. Творческая презентация команд «Педагогический коллаж». 2. «Озвучка фрагмента из фильма» с педагогической проблематикой. Подведение итогов конкурса.	Актовый зал. Участует вся команда.

Профессиональный конкурс педагогического мастерства студентов является дополнительным инструментом в режиме «тонкой настройки» профессиональной идентичности и расширения субъектного опыта на уровне высшего образования. В ходе профессионального конкурса содержанием конкурсных испытаний предусмотрено выполнение заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование. Подчеркнём, что это хороший конкурс, рассматриваемый нами как деятельность развития личности, а не только как деятельность приобретения знаний (по В.В. Давыдову). Это ценно, как ценностная ориентация.

Результат участия в конкурсе заключается в том, что у будущего учителя появляется картина педагогического мира с причинно-следственными связями.

Традиционная методическая подготовка будущих учителей строится от теории к практике, от общего к частному, что своим недостатком имеет отсутствие условий для формирования методических смыслов. Если переход от теории к практике замедлен, то происходит лишь формальное формирование методических смыслов, осмысливать который в полной мере помогает профессиональный конкурс. Принципиально важным считаем положение о том, что «только та образовательная среда бывает эффективной, где создаются условия для раннего включения обучающегося в те формы отношений и выстраивания тех культурных связей, которые поддерживали бы естественный ход вещей: помогли бы найти, а затем укрепить те субъектные действия, которые стали бы максимально востребованными и полезными в его дальнейшей профессиональной педагогической траектории» [10, С. 24]. В контексте нашего исследования подчеркнём, что профессиональный конкурс педагогического мастерства студентов является необходимой средой для взращивания профессиональных позиций.

Рассмотрим пример заданий для конкурсных испытаний в таблице 2.

Таблица 2

Примеры конкурсных испытаний и формируемых компетенций

Конкурсное испытание	Формируемая универсальная (УК), общепрофессиональная (ОПК) и профессиональная компетенция (ПК)
<p>1. Урок в незнакомом классе. Тема урока определяется участником данного конкурсного испытания по согласованию с учителем-предметником, реализующим образовательный процесс в данном классе. По окончании урока, конкурсант проводит краткий самоанализ урока, включающий в себя: определение целей и задач, которые ставил перед собой конкурсант; аргументированный анализ (с указанием критериев) результатов урока (положительных и отрицательных). Регламент – 45 минут. Максимальное количество баллов – 40.</p>	<p>ПК-1. Способность реализации образовательных программ различных уровней в соответствии с современными методиками и технологиями, в том числе информационными, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса. ПК-2. Способность осуществлять педагогическую поддержку и сопровождение обучающихся в процессе достижения метапредметных, предметных и личностных результатов.</p>
<p>2. Воспитательное мероприятие. Команда готовит и проводит мероприятие по одному из направлений воспитания (определяется с помощью жеребьевки): гражданско-патриотическое, нравственное и духовное, здоровьесберегающее, экологическое, воспитание семейных ценностей, интеллектуальное, формирование коммуникативной культуры, правовое воспитание и культура безопасности. Форму проведения мероприятия определяют участники конкурса. Регламент – 45 минут. Максимальное количество баллов – 40.</p>	<p>ОПК-3. Способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. ОПК-4. Способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.</p>
<p>3. Цифровой образовательный ресурс (ЦОР) в работе учителя. Конкурсант демонстрирует возможности применения цифрового образовательного ресурса на уроке. Формат – фрагмент урока с использованием ЦОР. Регламент выступления конкурсанта – до 10 минут, на вопросы членов жюри – до 5 минут. Максимальное количество баллов – 15.</p>	<p>ИПК-1.4. Способность обосновывать выбор методов обучения и образовательных технологий, применение их в образовательной практике, исходя из особенностей содержания учебного материала, возраста и образовательных потребностей обучаемых.</p>
<p>4. Интеллектуальная игра «Эрудит». Участники конкурса отвечают на вопросы из различных областей знаний. Максимальное количество баллов – 10.</p>	<p>УК-1. Способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.</p>
<p>5. Педагогический анализ русского фольклора. Участники конкурса проводят педагогический анализ одного и жанров фольклора. Максимальное количество баллов – 5.</p>	<p>УК-5. Способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.</p>
<p>6. Проектирование педагогической системы. Команда пишет проект по предложенной теме. Результаты работы команды должны быть представлены в виде презентации с</p>	<p>УК-6. Способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования</p>

<p>комментарием одного из участников команды. Для работы участникам выдаются ноутбуки с выходом в Интернет. Требования к оформлению медиафайлов: Количество слайдов – не менее 10-15, информативность, наглядность, грамотность изложения материала, наличие таблиц, блок-схем, графиков, рисунков и т.п.. Время: на выполнение задания – 45 минут, на презентацию проекта – до 5 минут, на вопросы жюри – до 5 минут. Максимальное количество баллов – 15.</p>	<p>в течение всей жизни. ОПК-5. Способность осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.</p>
<p>7. Творческая презентация «Педагогический коллаж». Команда представляет мультимедиа-презентацию, в которой должна быть отражена следующая информация: название и девиз команды, капитан команды и ее участники (учебная, научная, общественная деятельность), руководители команды, осуществляющие ее подготовку (не более 2-х), факультет. Требования к оформлению презентации: количество слайдов не более 15, презентация не должна включать видео-, аудиоматериалы. Регламент – до 7 минут. Максимальное количество баллов – 15 баллов.</p>	<p>ПК-6. Способность организовывать деятельность, направленную на развитие интереса к учебному предмету в рамках урочной и внеурочной деятельности.</p>
<p>8. Конкурс «Озвучка». Участники конкурса получают отрывок из художественного/мультипликационного фильма продолжительностью до 3, 5 минут. Задание: переозвучить сюжет таким образом, чтобы в тексте были затронуты проблемы, содержание современного образования и воспитания. Максимальное количество баллов – 10.</p>	<p>ОПК-1. Способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.</p>

Выводы. Таким образом, профессиональный конкурс студенческого мастерства «Педагогический дебют» является условием профессиональной подготовки бакалавров – будущих педагогов и способствует формированию и расширению их субъектного опыта, выражающегося:

1) в более раннем проявлении профессиональной идентичности благодаря быстрому переходу от теоретических знаний, осваиваемых на учебных дисциплинах, к их практическому применению в условиях создаваемой в рамках конкурса образовательной среды;

2) в положительном восприятии себя как субъекта профессиональной деятельности благодаря принадлежности к профессиональному сообществу и профессиональной культуре как образца;

3) в соответствии профессиональной подготовки будущих педагогов реальной практике благодаря возможности формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в рамках реализации ФГОС ВО;

4) в изменении представлений о своих личностных возможностях как субъекта деятельности;

5) в понимании необходимости дополнения традиционного обучения методике преподавания дисциплин практико-ориентированными задачами, которые широко представлены конкурсами профессионального мастерства.

В связи с этим целесообразным становится расширение участия студентов в конкурсах профессионального мастерства для формирования профессиональной идентичности как важнейшего критерия расширения субъектного опыта будущих педагогов.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020.

2. Александрова, Ю.Ю. Проблема соотношения «профессиональной идентичности» и «идентичности субъекта профессионального самоопределения» / Ю. Ю. Александрова, Н. С. Пряжников, Л. С. Румянцева // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 12. – С. 14-18.

3. Гапонова С. А. Профессиональная идентичность как новообразование учебно-профессиональной деятельности / С.А. Гапонова, С.Г. Ловков // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 1 (51). – С. 56-64.

4. Мосиенко, О.С. Профессиональная идентичность и ее роль в профессиональной социализации студенческой молодежи / О.С. Мосиенко // Динамика социальной трансформации российского общества: региональные аспекты: Материалы V Тюменского международного социологического Форума, Тюмень, 05-06 октября 2017 года. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2017. – С. 458-462.

5. Бурлаченко, Л.С. Трансформация профессиональной идентичности в условиях транзитивности профессионально-трудовой сферы современного общества / Л.С. Бурлаченко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2020. – Т. 26. – № 1. – С. 36-40.

6. Брешковская, К.Ю. Становление субъектности студентов педагогического вуза как критерий качества современного образования / К.Ю. Брешковская, С.П. Будникова, Е.В. Декина, Т.И. Куликова, С.В. Пазухина, Н.А. Пронина, Е.В. Романова, И.Л. Федотенко, К.С. Шалагинова, Э.В. Шелиспанская. Под редакцией К.С. Шалагиновой. – Варшава: iScience Sp. z o. o., 2019. – 192 с.

7. Будахина, Н.Л. Формирование субъектного опыта студентов-бакалавров в процессе внеучебной деятельности / Н.Л. Будахина // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 4(77). – С. 20-23.

8. Макаренченко, М. Г. Структура методической подготовки будущих учителей математики на основе изучения их субъектного опыта / М.Г. Макаренченко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 68. – С. 117-124.

9. Татьяна, Т.В. Роль субъектного опыта в профессиональной компетентности будущего учителя / Т.В. Татьяна // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 62-69.

10. Шварева, Л.В. Построение профессиональных траекторий развития педагогической субъектности в образовательной среде вуза / Л.В. Шварева, Е.Ю. Алешина, Е.А. Шибанова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – С. 24.

11. Шварева, Л.В. Производственная практика (педагогическая) как условие формирования субъектного опыта бакалавров педагогического образования / Л.В. Шварева // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 5-1. – С. 478-486.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшина Марианна Евгеньевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

кандидат филологических наук, доцент Закирова Луиза Рифгатовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается образовательный потенциал технологии проблемного обучения иностранному языку на старшем этапе основного общего образования. Исследуется эффективная активизация мыслительных процессов обучающихся и формирование нестандартных путей решения актуальных проблем. Авторы высказывают мысль о том, что развитие творческого и критического мышления происходит на основе создания на уроке проблемных ситуаций с последующим их решением. В ходе исследования раскрываются педагогические возможности проблемного обучения иностранному языку. По мнению авторов статьи, они способствуют созданию возможностей для развития внимания, наблюдательности, познавательной деятельности школьников. В исследовании подчёркивается значимость самостоятельной работы обучающихся, их ответственности, критичности и инициативности. Статья включает в себя результаты проведенного опытно-экспериментального исследования среди старшеклассников. В заключительной части статьи приводятся выводы о том, что проблемное обучение способствует формированию всех видов речевой деятельности обучающихся. Это позволяет учителю достичь поставленные коммуникативные задачи и повышает эффективность процесса обучения иностранному языку. Материал статьи способствует глубокому и всестороннему пониманию роли проблемного обучения в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: образовательный процесс, проблемное обучение, технологии, учащиеся, иностранный язык.

Annotation. This article deals with the educational potential of the technology of problem-based teaching of a foreign language at the senior stage of basic general education. The effective activation of the mental processes of senior students and the formation of non-standard ways of solving actual problems are investigated. The authors express the idea that the development of creative and critical thinking occurs on the basis of the creation of problem situations at the lesson with their subsequent solution. The study reveals the pedagogical possibilities of problem-based foreign language teaching. According to the authors of the article, such situations contribute to the creation of opportunities for the development of attention, observation and cognitive activity of schoolchildren. The study emphasizes the importance of independent work of students, their responsibility, criticality and initiative. The article includes the results of an experimental study conducted among senior students. In the final part of the article, the authors draw conclusions that problem-based teaching contributes to the formation of all types of students' speech activity. This allows the teacher to achieve the set communicative tasks and increases the efficiency of the process of teaching a foreign language. The material of the article contributes to the comprehensive understanding of the role of problem-based teaching in the modern educational process.

Key words: educational process, problem-based teaching, technologies, students, foreign language.

Введение. Современное образование в Российской Федерации, исходя из всех утвержденных стандартов и программ, строится с учетом принципов индивидуальности и самобытности личности. Развитие этих аспектов возможно только при наличии условий, когда творческий подход всех участников образовательного процесса может быть применен в его различных формах. Этот эффективный путь усовершенствования уровня образования обучающихся может быть заключен в поиске и применении познавательных, проблемных технологий.

Данное исследование посвящено изучению технологии проблемного обучения иностранному языку на старшем этапе обучения. Данный метод обучения набирает популярность и становится предметом обсуждения среди методистов.

Актуальность данного исследования определяется развитием методологической базы, применяемой в процессе обучения; поиском новых методов обучения иностранным языкам; необходимостью в совершенствовании и модернизации существующих УМК; приобретением навыками коммуникации первостепенного значения.

Новизна исследования состоит в попытке разработать комплекс проблемных заданий для повышения эффективности обучения иностранному языку на старшем этапе.

Теоретическая значимость заключается в том, что полученные данные могут внести весомый вклад в модернизацию образовательного процесса.

Практическая ценность исследования состоит в том, что результаты исследования могут быть применены в разработке учебно-методического материала для старшеклассников с учетом их психовозрастных особенностей и результатов проведенного опытно-экспериментального исследования.

Технология проблемного обучения включает в себя совокупность взаимосвязанных средств и методов обучения, которые способны удовлетворить запрос на творческое участие обучающихся в учебно-воспитательном процессе, формирование навыка успешной адаптации в изменчивых ситуациях жизни и приобретение необходимых для самореализации знаний.

По определению понятия «Словарем методических терминов и понятий», проблемным обучением является «обучение, предусматривающее создание на уроке проблемных ситуаций и обсуждение возможных подходов к их решению, в ходе которого обучаемые учатся применять ранее усвоенные знания и приобретенные навыки и умения и овладевают опытом (способами) творческой деятельности».

Своей целью проблемное обучение ставит усвоение как результатов научного познания, так и самого процесса получения результатов, формируя познавательную самостоятельность обучаемого и делая акцент на его творческих способностях. Стратегия данной модели обучения строится на практической направленности, а не на сухом запоминании информации. Такой подход побуждает использование обучающимися в ходе обучения анализа информации, защиты точки зрения, создание чего-то нового, оценки суждения. Это позволяет оставаться ученикам вовлеченными и активными в течение занятия.

К общим функциям проблемного обучения относятся:

1. Приобретение знаний, умений в ходе обучения умственной и практической деятельности.
2. Развитие интеллектуальных способностей; проявление себя как самобытной творческой личности.
3. Становление обучающимися гармонично развитой личностью.

4. Активизация у учеников диалектико-материалистического мышления.

Специальные функции:

1. Усвоение знаний путем работы над проблемными задачами, поиск решений и применение творческих способностей в данном познавательном процессе.
2. Овладение методами научного исследования.
3. Развитие навыка решения учебно-познавательных задач с применением имеющегося багажа знаний.
4. Долгосрочное запоминание информации благодаря осознанной активности обучаемых.
5. Формирование мотивов обучения, поддержание активности для достижения поставленных целей.

В старшей школе перед обучающимися стоит задача овладеть навыком использования неродного для них языка как средства общения и познавательной деятельности. Ученики должны уметь строить связанные аргументированные высказывания, владея иностранным языком как инструментом межкультурного общения. Устная речь характеризуется спонтанностью; специфика, стиль и языковое оформление речевого высказывания обусловлены поставленной речевой ситуацией. Применение технологии проблемного обучения может решить вопросы, связанные с эффективным овладением этим сложным интегрированным умением.

Ключевым понятием в проблемном обучении является проблемная ситуация, которая лежит в основе всех проблемных заданий. Проблемные ситуации стимулируют процесс мышления, активизируют усвоение новых знаний, т.к. проблемная ситуация заставляет обучающихся начинать поиск новых путей решения поставленной задачи.

Существует множество видов проблемных ситуаций. Содержание проблемной ситуации может включать цель, субъект, способ деятельности, объект и т.д. По типу информации они классифицируются на конфликт, неопределенность, предположение, несоответствие и т.д. Среди методических приемов ситуации выделяют игровые проблемные ситуации, эвристическую беседу, проблемный эксперимент, исследовательскую работу, изложение и многие другие. Разнообразие видов проблемных ситуаций позволяет применять данную технологию на всех этапах учебного процесса, что идентифицирует этот метод как уникальный. Однако педагогу для успешного внедрения данного метода и создания проблемной ситуации нужно использовать специальные методические приемы:

- изложение нескольких точек зрения на один вопрос;
- постановка определенных вопросов, побуждающих к обоснованию, рассуждению, обобщению;
- определение учениками противоречия и попытка самостоятельного поиска способов решения проблемы;
- обсуждение противоположных позиций;
- постановка конкретных заданий теоретического и практического характера;
- предложение сравнить и проанализировать вопрос с различных позиций.

В старших классах при изучении английского языка важно, чтобы у учеников было стремление и мотивация к самообразованию. Применение проблемного метода позволяет педагогам иностранного языка решить эту проблему, предоставляя возможность по-другому взглянуть на учебный процесс. Роль учителя меняется. Он становится помощником, советником, создавая атмосферу сотрудничества и дружеского общения. Приближенные к реальным условиям ситуации вызывают неподдельный интерес у участников учебно-воспитательного процесса, а новизна информации способствует приобретению ранее неизвестных актуальных знаний.

Одним из примеров проблемных языковых заданий является перевод текста. А.Э. Рахимова анализировала специфику перевода аутентичных текстов, связанных с тематикой пандемии COVID-19 и пришла к выводу о том, что данные научные тексты имеют ряд лексических, грамматических и стилистических особенностей, что вызывает определенные проблемы и трудности. При переводе таких текстов следует придерживаться принципов объективности, логичности и точности. Кроме того, необходимо соблюдать следующие правила: воспринимать текст как единое целое, переводить предложения, а не слова; внимательно изучать сложные предложения и определять дизайн перевода; избегать «буквальности» перевода, уметь перевести сложносоставные слова «по смыслу», а не «по словам» [6, С. 403].

Для проведения опытно-экспериментального исследования среди учеников старшего звена был выбран учебно-методический комплекс «Английский язык. 10 класс. Часть 1» [8], авторами которого являются С.Г. Тер-Минасова, В.В. Робоустова, Е.И. Сухина, Д.С. Обукаускайте, Ю.Б. Курасовская. Перед началом разработки и внедрения проблемных заданий в учебно-образовательный процесс, был произведен анализ данного УМК.

Учебник «Английский язык. 10 класс. Часть 1» разработан исходя из учета особенностей и сложностей работы над развитием всех видов речевой деятельности, что предполагает присутствие на каждом уроке заданий, направленных на аудирование, чтение, говорение и письмо. Проанализировав один урок из раздела, можно сделать вывод, что проблемные задания представлены в небольшом количестве, всего 18.8% (3 из 16), что отрицательно может повлиять на развитие иностранной коммуникативной компетенции. В основном в учебнике присутствуют задания, подразумевающие спонтанное говорение, без наличия времени на дополнительную подготовку. Большая часть заданий направлена на индивидуальную работу обучающихся, однако приоритетной работой на данном этапе обучения является работа в парах или группах, чтобы развить умение согласованной работы в команде, несмотря на различные точки зрения по тому или иному вопросу, терпимость в отношении другого мнения, умение находить компромисс.

Несмотря на то, что виды упражнений различны, представленных упражнений недостаточно для развития каждого вида речевой деятельности. Отсутствует вариативность. Большая часть разработанного урока направлена на развитие навыка чтения. Упражнения для работы над напечатанными текстами и аудиоматериалами до ознакомления с ними, во время выполнения и после не до конца разработаны. Из-за этого у учеников может возникнуть ощущение непонимания конечной цели выполнения заданий.

Выявленные в ходе анализа недостатки выбранного УМК «Английский язык. 10 класс. Часть 1», под авторством С.Г. Тер-Минасовой, В.В. Робоустовой, Е.И. Сухиной, Д.С. Обукаускайте, Ю.Б. Курасовской, побудили приступить к разработке новых и модернизации существующих упражнений с учетом всех особенностей данного учебника.

В качестве теоретических оснований были выдвинуты положения:

• Использование проблемного метода обучения способствует активизации мыслительного процесса обучающихся. Решение проблемных заданий побуждает к объединению всех ранее изученных тем.

• Благотворное влияние данного вида упражнений на усвоение материала учениками, на мотивацию и активность каждого.

• Обучающиеся становятся субъектами учебной деятельности и имеют возможность быть вовлеченными в межличностное общение с одноклассниками.

• Разнообразный характер выполненных заданий совершенствует процесс овладения коммуникативной компетенцией.

Исследование проводилось на базе МАОУ «Лицей №131» в 10 «Б» классе, численностью 14 человек. Контрольной группой выступил 10 «А» класс, численность которого составляла 15 человек.

На основе существующей базы заданий и лично разработанных упражнений был составлен комплекс заданий, учитывающий все особенности экспериментальной группы и условия реализации технологии проблемного обучения. Задания были применены при изучении тем «Урок 20» и «Урок 21».

В начале опытно-экспериментального исследования была выявлена проблема, связанная с трудностью выражения своего мнения и мыслей на английском языке. При возникновении проблем, обусловленных сложностью подбора слов или применения грамматических конструкций, обучающиеся переходили на родной язык, таким образом им было легче выразить мысль. Высказывались неохотно, что может быть в виду отсутствия широкого словарного запаса, плохо усвоенного грамматического материала, низкой мотивации и заинтересованности. Поэтому во время опытно-экспериментального исследования был сделан акцент на проблемных заданиях, совершенствующих умение говорения. В работе были применены принципы наглядности, активности, доступности. Это благотворно повлияло на развитие их коммуникативной компетенции и повышение интереса к изучению иностранного языка.

Помимо языковых, в работе были так же учтены психологические особенности школьников данного этапа обучения. Несмотря на то, что в старшем школьном возрасте сохранять концентрацию гораздо проще, необходимо внедрять в занятия активные виды заданий, чтобы поддержать мотивацию и интерес, предотвратить утомляемость и активизировать мыслительный процесс. Для этого во время занятия часто менялись виды деятельности, форма работы, использовались различные виды материалов и средств обучения.

Ввиду того, что в данном возрасте подросткам интересно делиться мнением друг с другом, составленные задания строились на работе в группах или в парах, что позволяло развивать командный дух, атмосферу сотрудничества и соперничества [9]. С использованием наглядного материала создавалась ситуация успеха.

Нестандартные проблемные задания, отличающиеся от представленных в учебнике, активизировали работу на занятиях английского языка. Усиливающийся интерес к новому материалу и проблемным ситуациям формировал благоприятный психологический климат, где каждому ученику комфортно выражать свое мнение, зная, что его услышат и адекватно на него отреагируют.

В ходе наблюдений было выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы проявляли больше инициативы при ответе на занятиях, были заинтересованы в выполнении проблемных заданий и поиске их решений, меньше отвлекались, охотно выражали свою точку зрения по тому или иному вопросу.

Выводы. Эффективное благоприятное воздействие на совершенствование навыков иноязычной речи оказали частая смена деятельности на уроке, активность учеников, разнообразие заданий. Результаты по выбранным показателям позволяют заявить о повышении качества ИКК. Сравнив полученные показатели, можно сделать следующие выводы. Ученики экспериментальной группы стали более активными. Увеличилось количество тех, кто начал чаще выражать свое мнение без страха совершить ошибку. Если до начала опытно-экспериментального исследования их количество составляло 5 человек, то после применения технологии число увеличилось до 8 учеников. Так же повысился процент спонтанной неподготовленной речи. В экспериментальной группе до начала работы с разработанным комплексом упражнений в общей сложности около 3 обучающихся могли высказаться по определенному вопросу, не затрачивая время на подготовку. Проблемные же задания способствовали активизации спонтанной речи. Ученики стали свободнее выражать свои мысли на английском языке, так как большее количество проблемных заданий было направлено на развитие навыка монологической и диалогической речи. Среднее количество по экспериментальной группе увеличилось с 3 до 7 человек. Возможно проследить усовершенствование качества выполнения домашних заданий.

Участники экспериментальной группы неплохо справлялись с заданиями, заданными на дом, однако показатели были ниже, чем в контрольной группе. Возникшая в процессе исследования мотивация к самостоятельному обучению повлияла на уровень выполнения домашних заданий, по которым так же можно было отследить прогресс обучающихся.

Сравнив устные ответы в течение занятия до начала опытно-экспериментального исследования и после применения проблемного обучения, можно увидеть заметную динамику улучшения качества устного ответа. Увеличился объем высказываний, поскольку подобранные проблемные ситуации затрагивали релевантные темы. Высказывания стали носить более аргументированный характер. Несмотря на то, что участниками экспериментальной группы допускалось некоторое количество грамматических ошибок, они старались поделиться своим мнением, приводя примеры, найденные в других источниках, или из жизненного опыта. Объем высказывания у учеников с низким уровнем владения английским языком в среднем увеличился с 3 до 5 фраз. Обучающиеся со средним уровнем повысили результаты с 4 до 7 фраз. Показатели учеников, чей уровень владения иностранным английским языком был выше среднего, увеличились на 40%. Если сначала объем высказывания по количеству фраз составлял 6 предложений, то после их количество равнялось 10.

Таким образом, можно сделать вывод, что ученики старших классов, программа обучения иностранному английскому языку которых была дополнена разработанным комплексом упражнений, положительно отреагировали на введение большего количества проблемных упражнений. Применение технологии проблемного обучения активизировало развитие навыка иноязычной коммуникативной компетенции, в общей сложности улучшились показатели владения всеми видами речевой деятельности.

Современные методисты неоднократно отмечали, что немаловажным в процессе обучения является умение найти оптимальное соотношение всех видов речевой деятельности, ведь сделав акцент на определенный вид, мы можем потерять баланс и лишь создать «дисгармонию» всего процесса [10, С. 157].

Гипотеза, выдвинутая в начале опытно-экспериментального исследования, подтверждена. Применение комплекса проблемных заданий в процесс обучения английскому языку положительно влияет на качественное овладение иноязычной коммуникативной компетенцией и повышает мотивацию к самостоятельному овладению иностранным языком.

Литература:

1. Зимняя, И.А. Проблемность в обучении иностранным языкам / И.А. Зимняя // Иностранные языки. – 2016. – № 3. – С. 45-48.
2. Ковалевская, Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система / Е.В. Ковалевская. – М.: «МНПИ», 2015. – 247 с.
3. Круглянова, Н.Н. Использование проблемного метода при обучении иностранному языку / Н.Н. Круглянова. – СПб.: Златоуст, 2014. – 472 с.
4. Кудрявцев, Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т.В. Кудрявцева. – М.: Знание, 2011. – 80 с.
5. Махмутов, М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань: Магариф-Вақыт, 2016. – 423 с.
6. Рахимова, А.Э. Особенности перевода с немецкого на русский язык научного текста (на примере научной статьи на тему пандемии COVID-19) / А.Э. Рахимова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 401-403.
7. Салтыковская, Г.Н. Проблемность как основная составляющая обучения в сотрудничестве / Г.Н. Салтыковская. – М.: ЮНИТИ-ДАТА, 2017. – 276 с.

8. Тер-Минасова, С.Г. Учебно-методический комплект «Английский язык. 10 класс. Часть 1» / С.Г. Тер-Минасова, В.В. Робустова, Е.И. Сухина. – М.: Академкнига, 2020. – 184 с.
9. Храмова, Ю.Н. Использование метода «кейс-стади» в решении учебно-воспитательных задач при подготовке современного школьника / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2014. – № 9 (39). – С. 198-200.
10. Яшина, М.Е. Использование аутентичных средств массовой информации при обучении поисковому чтению на уроке иностранного языка в старших классах / М.Е. Яшина, Л.Р. Закирова // Современные исследования социальных проблем. – Красноярск: Научно-Инновационный Центр. – 2018. – Том 9. – № 4-2. – С. 156-164.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшина Марианна Евгеньевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
кандидат филологических наук, доцент Закирова Луиза Рифгатовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС

Аннотация. В данном исследовании рассмотрены важнейшие ориентиры современной педагогической науки и образовательной политики, которые нашли свое воплощение в современных образовательных стандартах. Формирование межкультурной компетенции в процессе организации исследовательской деятельности обучающихся с РАС предполагает выполнение учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением. Авторы статьи указывают на необходимость создания особых педагогических условий в процессе обучения иностранному языку, которые будут направлены на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, способствовать повышению мотивации к обучению и формированию высокого уровня коммуникативной компетенции обучающихся с РАС. В данном исследовании делается попытка показать как расстройство аутистического спектра влияет на поведение обучающихся. Авторы подчёркивают исключительную индивидуальность данной категории обучающихся и их возможности в процессе обучения иностранному языку. В статье учебная исследовательская деятельность рассматривается как любое научное исследование. Она включает в себя три основные фазы, а именно: фазу проектирования, технологическую и рефлексивную фазы. Педагогический опыт показывает, что для преодоления основных трудностей в процессе решения исследовательской задачи можно использовать задания по работе с научно-познавательными текстами. Важно отметить, что основным критерием для отбора текста, по мнению авторов, является наличие в его содержании проблемы, требующей решения, что будет способствовать формированию межкультурной компетенции обучающихся. Результаты исследования могут стать основой для дальнейшего поиска оптимальных условий, способствующих формированию межкультурной компетенции и разработки серии уроков для обучающихся с РАС.

Ключевые слова: компетенция, исследовательская деятельность, расстройство аутистического спектра, рефлексия, иностранный язык.

Annotation. This study considers the most important landmarks of modern pedagogical science and educational policy, which are embodied in modern educational standards. The formation of intercultural competence in the process of organizing research activity of students with ASD involves the implementation of educational research tasks with the previously unknown solution. The authors of the article point out the necessity to create special pedagogical conditions in the process of teaching a foreign language, which will be aimed at creating ideas about an object or phenomenon of the surrounding world, helping to increase the motivation for learning and the formation of a high level of communicative competence of students with ASD. This study attempts to show how autism spectrum disorder affects students' behaviour. The authors emphasize the exceptional individuality of this category of students and their opportunities in the process of teaching a foreign language. In this article, an educational research activity is considered as any scientific research. It includes three main phases, namely: the design phase, the technological phase, and the reflective phase. Pedagogical experience shows that to overcome the main difficulties in the process of solving a research problem, you can use tasks for working with scientific and educational texts. It is important to note that the main criterion for selecting a text, according to the authors, is the presence in its content of a problem that needs to be solved, which will contribute to the formation of intercultural competence of students. The results of the study can become the basis for further search for optimal conditions that contribute to the formation of intercultural competence and the development of a series of lessons for students with ASD.

Key words: competence, research activity, autism spectrum disorder, reflection, foreign language.

Введение. Использование исследовательской деятельности в процессе обучения присутствуют много лет. В нашей стране интерес к исследовательскому методу проявляться начал лишь в начале 21 века. По этой причине с детьми с РАС исследовательская деятельность применяется редко в среднеобразовательных школах ввиду особенностей их развития.

На уроках иностранного языка на начальном этапе крайне важно развить интерес не только к языку, но и к исследовательской или творческой деятельности, так как это является главной задачей концепции модернизации образования. Однако внедрение инклюзии при обучении иностранному языку по сей день находится на этапе разработки, так как это сложный и многогранный процесс. По этой причине с детьми с РАС исследовательская деятельность применяется редко в среднеобразовательных школах ввиду особенностей их развития.

Актуальность данной работы определяется:

- исследованием особенностей когнитивного развития у детей с РАС;
- необходимостью развития различных компетенций у «нейротипичных» обучающихся и детей с РАС;
- выявлением видов исследовательской деятельности и их применением с учениками с РАС;
- разработкой заданий с исследовательской деятельностью для учеников с РАС.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы в учебном процессе в целом, как лекционный и теоретический материал при проведении лекционных и семинарских занятий по педагогике и инклюзивной психологии, преподавании иностранного языка детям с особенностями развития.

Реалии мира постоянно изменяются и активизируют ситуации новизны. Этот феномен является опорой для исследовательской деятельности. С новизной стабильность условий развития меняется, это приводит к тому, что личности

жизненно важно обладать исследовательской позицией. Исследовательская позиция, в свою очередь, позволяет личности самостоятельно принимать решения, не бояться проблемных ситуаций и выбирать свой жизненный путь. Поэтому сейчас вопрос о включении исследовательской деятельности во все сферы образования так актуален.

Человек и его исследовательское поведение развиваются с помощью трех составляющих: биологическая предпосылка, условие развития и внутренняя позиция. С точки зрения биологии все люди и животные рождаются исследователями. Дети еще без способности говорить уже обладают бескорыстным любопытством, как и детеныши животных. Отсутствие этой любознательности, обеспечивающей приспособление к меняющейся, разнообразной среде, является одним из характерных проявлений выраженной стереотипности поведения при аутизме.

С взрослением начинают появляться различия в исследовательском поведении животных и людей, так как у ребенка начинает возникать социальная детерминация, которая позволяет управлять своим поведением в отличие от животных, у которых всегда происходит это произвольно. Уровень развития исследовательской позиции варьируется в зависимости от разнообразия и насыщенности реалий бытия человека. Также важно помнить, что трансляция норм исследовательской деятельности происходит произвольно, как пример для подражания. То есть если в семье принято читать увлеченно и много, то ребенок будет охотнее это делать в будущем. Человеческий быт, его окружение и семейные ценности влияют на развитие его личности. Также личность развивается в ходе повседневной жизни, событий и в процессе сознательного саморазвития. Каждый человек приходит к своей идентификации через других, путь через «мы» на «я».

С.Л. Рубинштейн рассматривал понятие «деятельности» как «обнаружение и проявление субъекта», которые характеризуются взаимодействием двух субъектов. Ошибочно полагать, что исследовательская деятельность на занятиях в школе зависит только от личности ученика. Исследовательская позиция и развитие самой личности на занятиях происходит лишь во время взаимодействия [5, С. 106]. Таким образом, процесс учения должен определяться взаимодействием учителя и ученика, в качестве «совместного исследования». Исходя из этого, можно уже предположить о главной задаче учителя. Именно он задает формы и условия реализации исследовательской деятельности. Она не может быть абстрактна.

Учитель создает и задает все условия для успешного и эффективного проведения исследовательской деятельности. Самым важным считает А.С. Обухов в данном процессе – направленность не на «правильность» осуществления операций детьми, а на осмысленность собственной деятельности [4, С. 79]. Рефлексия является основной значимой способностью в процессе понимания собственной деятельности и последующего ее совершенствования. С точки зрения психологии именно рефлексия позволяет людям адаптироваться к новым условиям деятельности. При возникновении трудности происходит «шаг назад» для того, чтобы увидеть картину целиком и понять, по какой причине возникла трудность в ходе действий.

Иностранный язык усваивается эффективнее за счет определенных навыков – «чувств языка» и лингвистического мышления. Однако эта эффективность закрепляется при условии, если была когнитивная обработка. На уроках иностранного языка язык усваивается разными способами и методами, но ключевое воздействие на процесс усвоения влияют именно познавательные процессы: сравнение, сопоставление и анализ.

По итогу проведения учебно-исследовательской деятельности обучающийся должен приобрести ряд навыков: навык самостоятельного поиска информации, добывания новых знаний по дисциплинам; самостоятельное достижение поставленных целей; формирование мыслительных навыков обобщения, аналогии, классификации, сравнения и других.

При организации процесса исследовательской работы необходимо придерживаться всех этапов деятельности, которые состоят из следующих компонентов [1, С. 50-60]:

- подготовка учеников к исследовательской деятельности (постановка проблемы);
- изучение проблемы и ее решение;
- практическая работа;
- анализ результатов;
- подготовка к защите исследовательской работы;
- защита\презентация исследовательской работы;
- рефлексия.

Специфика преподавания английского языка определяет разнообразие используемых технологий и методов обучения, которые вызывают интерес учащихся к изучению иностранного языка и создают условия для повышения эффективности преподавания. Использование исследовательского подхода в преподавании помогает укрепить интеграцию, определить причинно-следственные связи и развить творческие способности учеников.

На сегодняшний день для осуществления креативной деятельности на занятиях по иностранному языку используют следующие виды деятельности во время урочной деятельности: высказывания, письмо, чтение.

Итак, в работе И.Ю. Мигдаль приводятся основные виды исследовательской деятельности на уроках иностранного языка [2, С. 59-61]:

1. Мини-исследования.
2. Исследовательские проекты.
3. Кейс-метод.
4. Лабораторные работы.

Необходимость подготовки материалов и организации уроков для детей с отличительным неврологическим развитием на сегодняшний день становится актуальнее в связи с ростом диагностирования РАС у детей в мире.

Термины «аутизм» и «аутистический» произошли с греческого «autos», что переводится как «сам, себя, я». Термины были придуманы в 1911 психиатром Эйгеном Блейлером [6, С. 12].

Расстройство аутистического спектра (англ. *Autistic Spectrum Disorder*) влияет на человеческое поведение: социальное взаимодействие, способность делиться идеями и чувствами и устанавливать отношения с другими. По сей день еще не установлены точные нейробиологические механизмы данного расстройства. Но аутистические расстройства уникальны по своей структуре дефицита и областям относительных преимуществ. Как правило, они оказывают пожизненное влияние на то, как дети учатся быть социальными существами, заботиться о себе и участвовать в жизни общества.

Нельзя констатировать точное когнитивное развитие для каждого с РАС. Люди с расстройством аутистического спектра исключительно индивидуальны. Лишь один факт неизменен – все они воспринимают окружающий мир совершенно по-другому в отличие от неврологически типичных людей. Джуди Сингер, социолог, базирующийся на расстройстве аутистического спектра, ввел новый термин «нейроразнообразие» (англ. *neurodiversity*). Данный термин характеризует генетическую изменчивость в человеческом мозгу относительно общительности, обучаемости и т.д. Цель Сингера состояла в том, чтобы сместить акцент с нетипичных способов мышления и обучения с недостатков и нарушений на «разнообразие» (англ. *diversity*), будучи убежденным в том, что многие нетипичные формы мозговых связей также передают необычные навыки и способности.

Общей чертой в развитии детей с РАС является затрудненность использования своих знаний и умений в реальной жизни, адаптироваться в новых условиях. Учащиеся с РАС зачастую не способны обобщать информацию и приходиться к ее

центральному объединению. Они сталкиваются с трудностями при генерализации навыков. Также им присуще буквальное восприятие окружающего, по этой причине им бывает крайне сложно понимать намеки, шутки и абстрактные понятия. Нами было выявлено, что у 71% детей с РАС присутствует повышенная сенсорная и эмоциональная чувствительность, что приводит к низкому уровню активного внимания.

О.С. Никольская в психологической структуре развития РАС выделила два главных фактора: нарушение активности и аффективный дискомфорт во взаимодействии с окружающим миром. При изменении обстановки или возникновении угрозы (объекта страха) они усиленно погружаются в монотонность аутостимулирующего поведения, которые могут проходить в сенсорных, речевых и интеллектуальных формах.

Перцептивное развитие у людей с расстройством аутистического спектра также характеризуется сочетаемостью одаренности и бессилием. У них происходит задержка развития восприятия общей картины мира, но происходит особое развитие отдельных ощущений. Они в очень раннем возрасте начинают различать звуки и цвета. Чаще всего первыми словами таких детей становятся крайне сложные слова – «бледно-красный» или «параллелепипед».

Если говорить о речевом развитии, то его особенностью является штампованность речи. Аутичные дети могут называть себя в третьем языке, играют звуками и рифмами. В целом их речь отличается сложными словами и непривычным напряженным выделением определенных слов или звуков.

Мыслительный процесс происходит по тому же принципу. Аутичные дети могут начать символизировать и совершать отдельные сложные мыслительные операции в рамках стереотипной игры. Зачастую это сложные математические вычисления, непосильные нейротипичному ребенку, или выстраивание схемы движения транспорта или схемы работы электроприбора [3, С. 18-20].

Исходя из данных специфических образцов поведения Никольская О.С. выделяет четыре основные группы их развития. Группы делятся по принципу тяжести и характера аутизма, меры искажения развития и дезадаптации к миру. То есть 1 группа представляет одни из самых тяжелых случаев дезадаптации, 2-4 группы представляют детей, которые предпринимают попытки в общении, однако они обладают разными адаптационными «привычками». Американская психиатрическая ассоциация разделила уровни развития на 3 ступени аутистического дизонтогенеза.

В исследовании мы использовали упрощенные варианты для различия уровней аутизма: высокофункциональный и низкофункциональный аутизм. Поскольку данная работа рассматривает обучение аутичных детей в средней образовательной школе, нами были изучены методы обучения именно детей с высокофункциональным аутизмом.

Зачастую процесс познавательной или исследовательской деятельности происходит коллективными усилиями. Важно, чтобы учащиеся могли контактировать и уметь контактировать со сверстниками и с учителем. Социальное взаимодействие – одна из главных задач в процессе любого урока. Но при работе с аутичными учащимися с социальным воздействием возникают проблемы. Для детей РАС опыт общения со сверстниками не важен, поэтому попыток общаться они не прилагают. Аутичные дети являются «социально слепыми», так как они не воспринимают социальные сигналы, эмоции людей и их намерения.

Однако изученные нами материалы предоставляют подходы и приемы, по которым обучение учеников с РАС может быть эффективным: нейropsихологический, системно-деятельностный и дифференцированный, которые предлагаются авторами методического пособия в рамках программы «Особые люди».

Stahl также указывает, что развитие познавательной активности на уроке иностранного языка начинается с укрепления следующих умений: чтение и письмо. Многие работы были посвящены именно чтению, так как с чтением возникает навык письма.

Ньюман и его коллеги обнаружили, что дети с РАС декодируют слова, полагаясь на те же процессы фонологического и орфографического сопоставления, что и типичные читатели. Однако, в отличие от типично развивающихся читателей, у аутичных детей более абстрактные навыки понимания прочитанного не развиваются вместе с их навыками распознавания слов. Исследователи обнаружили, что дети из группы аутичных детей меньше приписывают причинно-следственным связям внутренние состояния персонажей и используют менее сложный синтаксис, чем обычно развивающиеся дети. Поскольку дети с аутизмом, как правило, идентифицируют эмоции персонажей, не давая причинно-следственного объяснения их психического состояния, исследователи предположили, что сюжетные картинки могли вызвать идентификацию эмоций на основе легко узнаваемых выражений лица.

Ю. Кормос предлагает два подхода, которые помогут в развитии умений чтения ученикам с РАС: когнитивно-поведенческий и когнитивный подходы.

Свилл–Тройк выделяет три фазы развития L2 (второго языка) у юных учащихся в среде второго языка. На фазе I дети используют свой родной язык для обращения к носителю другого языка. Применяется разговор с самим собой (англ. *private speech*). На II фазе дети начинают вербальное взаимодействие с носителями второго языка, используя отдельные слова, заученные фрагменты или подражая другим носителям. На III этапе дети генерируют новые высказывания и сложные конструкции, хотя они часто неграмотны. В эксперименте Барлетта аутичный ребенок с родным испанским языком действительно использовал английский язык с преподавателем и сделал кое-что из того, что Свилл–Тройк описывает как характерное для фаз II и III. Вместе с преподавателем он произносит отдельные слова, заученные упражнения или повторяет то, что слышит, и все это характеризует фазу II. Однако на 3 фазе Себастьян не проявил никакой неграмотности и с самого начала проявил первоначальную тягу к лингвистическим манипуляциям. Также большую роль сыграл, согласно модели Слабой центральной когерентности (*the Weak Central Coherence model*), то есть «гиперфокусировке» или чрезмерной избирательности стимулов, его огромный интерес к деталям.

Опираясь на все подходы и методы в работе были проанализированы фрагменты уроков с исследовательской деятельностью в УМК “Spotlight”, “Enjoy English” и “Fly High”.

Выводы. Сначала нами были обобщены приемы, которые требуют дифференцированный подход при организации исследовательской деятельности на уроке иностранного языка. После чего проведен сам анализ УМК и прописаны корректировки, исходя из системно-деятельностного, когнитивно-поведенческого и когнитивного подходов. Большим преимуществом всех УМК было наличие активностей и проектные работы, что позитивно влияет на повышение социальных навыков у учащихся с РАС и представляет приближенную к реальной ситуации общения.

Также основываясь на дифференцированном и в него входящем аффективном подходе, были составлены методические рекомендации с фрагментами уроков иностранного языка с мини-исследованием, проектной деятельностью и кейс-методом. Поскольку исследовательская деятельность проводится с целью развить исследовательский интерес и в последующем развить способность адаптироваться к жизненным ситуациям, мы пришли к выводу, что в начальной школе исследовательская деятельность должна быть приближенной к реальности аутичных детей, поэтому основывались на распознавании эмоций и социальной коммуникации.

Для того, чтобы убедиться в эффективности составленных материалов было проведено опытно-экспериментальное исследование. Апробация описанных фрагментов и результатов осуществлялась на базе МБОУ «СОШ» №1 города Казань с

инклюзивными классами. Благодаря данному исследованию мы пришли к выводу, что при работе с учениками с РАС эффективность и активность работы повышалась при наличии большого количества наглядности и устранении абстракции во всех трех группах. То есть задания для исследовательской деятельности могут применяться в работе с детьми с РАС на начальном этапе.

Таким образом, в рамках данной работы были реализованы все заявленные задачи и цель. Результаты исследования могут послужить основой для дальнейшего составления материалов для учащихся с РАС на начальном этапе. На основе представленных предложений могут быть также разработаны планы уроков, направленные на инклюзивное обучение для начальных классов.

Литература:

1. Коротаева, Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е.В. Коротаева; отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: ИЦ «Академия». – 2003. – 240 с.
2. Мигдаль, И.Ю. Особенности применения технологии проектно-исследовательской деятельности на уроках английского языка в средней школе / И.Ю. Мигдаль, М.В. Суркова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2020. – С. 58-63.
3. Никольская, О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение / О.С. Никольская. – М.: МГППУ, 2008. – 462 с.
4. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. – М.: Издательство «Прометей», МПГУ, 2006. – 224 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Ученые записки высшей школы. – Одесса. – 1922. – Т. 2. – 438 с.
6. Franklin, D. Helping Your Child with Language-Based Learning Disabilities: Strategies to Succeed in School and Life with Dyscalculia, Dyslexia, ADHD, and Auditory Processing Disorder / D. Franklin. – Oakland: New Harbinger Publications, 2018. – 240 p.
7. Kormos, J. The Second Language Learning Processes of Students with Specific Learning Difficulties / J. Kormos. – London: Routledge, 2016. – 182 p.
8. Newman, T.M. Hyperlexia in children with autism spectrum disorders / T.M. Newman, D. Macomber, A.J. Naples, T. Babitz, F. Volkmar, E.L. Grigorenko // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2007. – PP. 760-774.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Айсувакова Татьяна Петровна
АНОВО «Московский международный университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой социальной работы Баркова Валентина Леонидовна
ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Уварова Наталья Николаевна
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается наиболее эффективная, с точки зрения авторов, форма организации процесса изучения социально-психологической адаптации новых сотрудников к условиям профессиональной деятельности с учетом личностных свойств. Перед началом непосредственного разговора об этом предмете рассматривается сам феномен адаптации. На основе анализа специальной литературы и опыта практической деятельности авторов выводится его определение, наиболее адекватное целям и задачам статьи. Далее рассматриваются этапы адаптации и основные группы факторов, влияющих на ход каждого из них. Далее демонстрируется методика изучения этого многофакторного процесса. Затем описывается процесс её реализации на практике, а равно и результаты, полученные таким образом.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация новых сотрудников, факторы адаптации, подбор персонала, корпоративная культура, групповые нормы.

Annotation. This article discusses the most effective, from the authors' point of view, socio-psychological adaptation of new employees studying, taking into account personal characteristics, organization forms. Before starting a direct conversation about this subject, the phenomenon of adaptation itself is considered. Based on the analysis of special literature and the authors' practical experience, its definition is derived, which is most adequate to this article's goals and objectives. Further, the stages of adaptation and the main groups of factors influencing the course of each of them are considered. Next, a methodology for studying this multifactorial process is demonstrated. Its implementation in practice is described, as well as the results obtained in this way.

Key words: adaptation, social and psychological adaptation of new employees, factors of adaptation, recruitment, corporate culture, group norms.

Введение. Адаптация представляет собой социально-психологический процесс, который при благоприятном взаимодействии личности и социальной среды приводит личность к состоянию адаптированности [2; 4-5; 9; 11; 13].

С точки зрения темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, адаптацию целесообразно рассматривать как вид взаимодействия личности с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников [1; 3; 9-10; 15].

Важнейшим компонентом этого процесса является согласование самооценок, притязаний и ожиданий субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды.

С целью изучения особенностей его протекания применительно к интеграции индивида в процесс профессиональной деятельности под нашим руководством студентами направления «Психология» Московского международного университета было проведено исследование по изучению способности психологической адаптации личности с учетом личностных свойств на базе Компании ООО «МТК ВЕЛЕС».

Его результаты будут представлены на страницах настоящей статьи.

Изложение основного материала статьи. В целом процесс адаптации можно разделить на несколько этапов.

Первый из них – оценка нового человека, его способностей и навыков [7-8; 12; 16]. Временные параметры привыкания человека к новому коллективу зависят от его возраста, опыта работы, коммуникабельности, заинтересованности в работе и

успешных результатах. На рис. 1 представлены основные параметры, по которым рекомендовано анализировать личность человека.

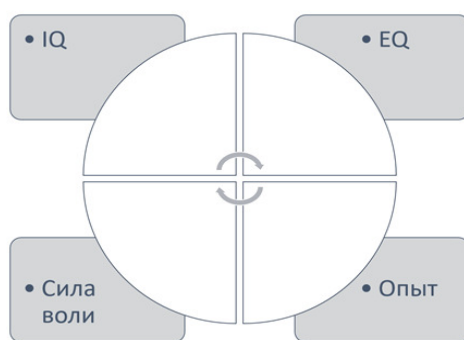


Рисунок 1. Параметры для анализа личности человека

Этот «квадрат» был использован нами как дополнительный инструмент, помимо экспресс-определения типа личности по методике АНО «НИЦКБ». Исходя из рисунка выше, можно увидеть 4 критерия, которые помогают профилировать личность:

1. IQ – интеллект, мышление. Рекомендовано анализировать человека и понимать, как он мыслит, какое мышление преобладает (узкое, широкое, глобальное или детальное) [5; 10; 15-16].
2. EQ – эмоциональный интеллект. Показывает то, как человек умеет понимать, распознавать и правильно интерпретировать мысли не только свои, но и с помощью эмпатии, чувства и переживания другого человека [14, С. 151].
3. Сила воли. Показывает то, как человек умеет не только контролировать/запрещать себе, но и умение себе разрешить (т.е. расслабить себя).
4. Опыт. Влияет на прочие параметры, указанные в «квадрате»: IQ, EQ, силу воли.

Данные характеристики можно назвать внутренними факторами адаптации, поскольку они определяются навыками и умениями самого сотрудника [1, С. 88-89].

Помимо внутренних на адаптацию влияют также внешние факторы. В свою очередь, немаловажное место в их ряду занимают составляющие корпоративной культуры компании.

Результатом успешной процедуры адаптации является облегчение вхождения новых сотрудников в коллектив и их знакомство с жизнедеятельностью организации. Следующий этап – практическое знакомство сотрудника с его непосредственными обязанностями. Последняя фаза адаптации – проведение специальных семинаров и тренингов [3; 5-6].

К сожалению, лишь немногие специалисты в области подбора персонала пользуются методами без инструментального профилирования личности. По этой причине люди, работающие на должности, часто не подходят под конкретную роль и формат работы.

Именно поэтому рекомендуется пользоваться кадровым профилированием – это применение методов профилирования личности для найма и понимания того, подходят ли кандидаты или сотрудники для конкретной работы [2; 4].

Ниже дана рекомендация компании ООО «МТК Велес» по выстраиванию переговоров со своими сотрудниками, особенностям коммуникации, в зависимости от профиля личности и личностных свойств (Табл. 1).

Таблица 1

Структура переговоров между компанией и сотрудниками в зависимости от профиля личности и личностных свойств

Тип личности/успешны в профессиях	Особенности коммуникации	Рекомендации по выстраиванию переговоров
Истероидный или демонстративный. Успешны в профессиях, связанных с публичностью (медиа, актер, политик).	Важно наличие внимания к их персоне и индивидуальности.	Делать комплименты. Пусть больше говорит о себе.
	Часто могут отказываться от своих слов и «утекать» от сути разговора.	Признавать уникальность.
	Обращают внимание на внешний вид (аксессуары, одежда).	Просим совета и прислушиваемся к его мнению.
	Преувеличивают свои заслуги и достижения.	Выдаем свои решения за его.
	Воспринимают информацию через образы и сравнения.	Резюмировать встречи и упрощать информацию.
	Не любят схожесть с остальными или намеки на одинаковость.	Если есть возможность поздравляйте лично с праздниками его и семью.
Эпилептоидный или исполнительный. Успешны в профессиях, где необходима исполнительность, дисциплинированность, детальность (спортсмен, врач, военный).	Не нужно перебивать и нарушать личное пространство.	Ссылаться на факты, конкретику.
	Важно проявлять уважение к опыту и статусу, спрашивать рекомендации.	Договариваться «на берегу», обговаривая все детали и условия. Учитывать регламенты встреч.
	Им также важны рекомендации от	Спрашивать рекомендации,

	авторитетных личностей (в его понимании), близких и друзей.	советов, авторитетного мнения.
	Комфортная обстановка, без лишнего стресса и неожиданностей.	Учитывать перегруженность нервной системы.
	Не любят опозданий и нарушений собственных правил.	Не держать в информационном вакууме/детален в проверке на «прочность» [6; 10-12].
Эмотивный или чувствительный. Успешны в профессиях, где необходимо: тактичное общение с людьми, компромиссность, понимание (социальный работник, актер, дизайнер).	Не переносят нецензурные слова, пошлые шутки, неискренность, высокомерие.	Грамотная речь, отсутствие фальши (не искренности), не хвалить и не льстить.
	При навязчивом или агрессивном поведении постепенно начнут отдаляться в коммуникации.	Не «давить», т.к. сократит коммуникацию.
	Уделяют внимание эмоциям, которые вызывает и транслирует собеседник.	Не критиковать близкий/деловой круг.
	Внимательны к чувствам и эмоциям других людей, толерантны.	Ориентир в предложении: услуги на помощь в процессах, не только самому человеку, но и другим его коллегам.
	Не склонны обсуждать личные дела и делиться проблемами.	Вызвать доверительный диалог, учитывая эмоциональный фон беседы.
	Чувствуют фальшь или неуверенность в словах и презентации	Быть самому уверенным в своем продукте и пользе, так как чувствует фальшь [5; 8; 15].
	Боятся быть неправильно понятыми.	Быть готовым поговорить и поддержать (высказать мнение) на абсолютно посторонние темы, которые ему интересны.
Шизоидный или творческий. Успешны в деятельности, связанной с новаторством, новыми разработками и идеями, (программист, бизнесмен, изобретатель).	Усложняют простые процессы.	Не задавать много вопросов о его мыслях, концепциях, планах, если сам не раскрывает.
	Отвлекаются на второстепенное.	Делить процессы донесения информации на этапы и аккуратно убеждаться, что вас правильно и до конца поняли.
	Зависимость от уровня социальной адаптации и коммуникативных навыков.	Напоминать о сроках, цифрах, этапах (лучше в письменном виде и без усложнения информации) [11; 13].
	Частое желание «подцепить» собеседника на «незнании».	

Соблюдение данных рекомендаций с большой вероятностью поможет лучше справиться со стрессовыми факторами, если учитывать профиль личности и подстраиваться под определенный тип личности. Это сможет улучшить коммуникацию в трудовом коллективе. Подбор персонала должен производиться на основе оценки физиологических данных, оперативной психодиагностики, профилирования личности [6; 8-9].

Таким образом работодатель собирает информацию о работоспособности кандидата, его психологической устойчивости, уровне коммуникативности, профессионализме, определяет модель его поведения в разных ситуациях и устойчивость нервной системы, а также оценивает искренность поведения соискателя на собеседовании.

Особенности протекания психологической адаптации новых сотрудников к жизни и работе в условиях конкретной организации зависят от множества факторов [7-9]. Пожалуй, одним из важнейших в их ряду являются индивидуальные психологические особенности рекрутов. Кроме того, определенная значимость в этом плане также присуща возрасту сотрудников, наличию или отсутствию у них опыта работы в данной или смежной с ней сфере [3, С. 128].

При этом наиболее существенную сложность у большинства новых специалистов вызывает усвоение принятых в данном трудовом коллективе групповых норм. Соответственно, часто бывает затруднено связанная с ним интеграция в фиксирующуюся в пространстве компании систему межличностных связей [12, С. 279]. Важность усвоения новыми сотрудниками групповых норм объясняется также тем, что даже в строго регламентированных деловых отношениях они выступают в качестве одной из основ последних. Групповые нормы выполняют следующие функции:

- санкционирующие;
- оценочные;
- регулятивные;
- стабилизирующие [11-12].

Обязательностью соблюдения таких норм обуславливаются их уровни. Так, наибольшую важность для новых сотрудников представляют такие нормы, нарушение которых, согласно политики компании, является абсолютно недопустимым.

Стоит отметить, что психологическая адаптация – это не видовая адаптация, а индивидуальная и поэтому определяется психологией личности и ее особенностями, а также личностных свойств человека [1; 4; 10; 12].

В процессе исследования уровня адаптации сотрудников Компании ООО «МТК ВЕЛЕС» были подобраны следующие методики:

1. Социально-психологическая адаптация, СПА (Роджерс-Даймонд);
2. Опросник стилей деятельности (Learning Styles Questionnaire, LSQ) (Хони-Мэмфорд);
3. Тест личностных акцентуаций ТЛА (МПДО);
4. Экспресс-тест, разработанный АНО ДПО «НИЦКБ» для профилирования личности и применяемый при анализе и наблюдении кандидата на вакантную должность.

В целях проведения исследования из числа сотрудников компании ООО «МТК Велес» подобраны 14 человек, добровольно изъявивших желание принять участие в исследовании при условии соблюдения анонимности.

Далее была проведена диагностика, количественная и качественная обработка полученных данных, а также анализ результатов исследования. Составлены рекомендации по улучшению социально-психологической адаптации личности, в зависимости от его личностных свойств.

Таким образом, в результате исследования социально-психологической адаптации и стиля деятельности персонала на третьем этапе практики получены следующие результаты:

Исследование по опроснику «Социально-психологическая адаптация, СПА (Роджерс-Даймонд)» показало, что двоим (14%) респондентам присущ средний уровень адаптивности, тогда как весь остальной коллектив (86%) находится в высокой отметке уровня адаптации. Интегральный показатель эмоциональной комфортности показал, что у один человек испытывает в коллективе эмоциональный дискомфорт. У сотрудника присутствует страх, тревога, беспокойство, неуверенность в себе, подавленность, чрезмерная озабоченность, мрачные мысли. Все остальные участники опроса (93%) испытывают эмоциональный комфорт – это состояние, при котором личность ощущает уверенность, спокойствие, удобство. Человек не боится, свободно выражает свои чувства, он оптимистичен и всем доволен.

Анализируя результаты экспериментального исследования данных по опроснику «Социально-психологическая адаптация, СПА (Роджерс-Даймонд)» можно сделать вывод, что у большинства испытуемых социально-психологическая адаптация находится на достаточно хорошем уровне, то есть люди хорошо адаптируются в новом коллективе, на новой работе и в социуме.

В результате диагностирования с использованием теста личностных акцентуаций ТЛА (МПДО) и экспресс-теста на определение профиля личности получены данные о том, какой тип личности имеет сотрудник компании.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о том, что большая часть сотрудников истероидного типа (57%), три человека (22%) эмотивного типа и по одному человеку (7%) шизоидного, эпилептоидного и гипертимного типа.

Стоит отметить, что нельзя разделить население всего земного шара на какое-то количество типов. Каждый уникален по-своему. Только условно можно разделить несколько поведенческих категорий [13-14; 16]. Для чистоты результата необходимо помнить, что каждый индивид в своей категории будет в той или иной степени отличаться персональными особенностями, имея как константные качества характера, наименее поддающиеся изменению в процессе жизни, так и достаточно динамичные (переменчивые) показатели. Чтобы полноценно составить профиль личности и для исключения возможности ошибки, необходим комплексный подход из нескольких методов и способов анализа [2; 15]. Результаты проведенных исследований подтверждают актуальность исследуемой проблемы.

Выводы. В заключение, необходимо отметить, важность внимания к проблемам социально-психологической адаптации сотрудников.

В том случае, если компания не анализирует своих сотрудников, не распределяет задачи, неверно пользуется потенциалом и стилем деятельности сотрудников, то эффективность компании снижается, а персонал, плохо адаптировавшись, подбирает другое место работы.

Соответственно, необходима целенаправленная работа на повышение эффективности применения кадрового профилирования и в последующем, улучшение социально-психологической адаптации новичков в устоявшемся коллективе. В целях оказания практической помощи на четвертом этапе выпускной квалификационной работы на основе полученных результатов исследования разработаны рекомендации по улучшению социально-психологической адаптации личности, с учетом его личностных свойств.

Литература:

1. Абатаева, П.Н. Социальная адаптация личности / П.Н. Абатаева // Вестник социально-педагогического института. – 2020. – № 3(35). – С. 87-97.
2. Айсувакова, Т.П. Научные исследования: информация, анализ, прогноз / Т.П. Айсувакова, Н.Н. Биктина, М.А. Глазева. – Воронеж: ВГПУ, 2010. – 237 с.
3. Айсувакова, Т.П. Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя: диссертация ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Айсувакова Татьяна Петровна. – Самара, 2008. – 213 с.
4. Айсувакова, Т.П. Теоретические основы взаимосвязи вербальных и невербальных средств общения в межличностной коммуникации / Т.П. Айсувакова, М.М. Дмитриев // Педагогический вестник. – 2019. – № 8. – С. 12-14.
5. Архипова, А.А. Адаптация студентов как одно из условий самореализации личности / А.А. Архипова // Педагогические науки. – 2007. – № 3. – С. 173-177.
6. Белорусова, А.В. Изучение влияния акцентуаций характера на социальную адаптацию в юношеском возрасте / А.В. Белорусова // Концепт. – 2015. – Т. 18. – С. 16-20.
7. Виндекер, О.С. Психология мотивационных различий: учебно-методическое пособие / О.С. Виндекер. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет, ЭБС АСВ, 2015. – 64 с.
8. Глотова, Ж.В. Тьюторство как форма психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов в вузе / Ж.В. Глотова, Л.В. Грошева, В.Ю. Николаичева. – Саратов: Вузовское образование, 2018. – 84 с.
9. Гриценко, В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде / В.В. Гриценко // Проблемы социальной психологии личности: Сборник тезисов по проблемам психологии личности. – Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2012. – С. 4-22.
10. Дементий, Л.И. Методологические основы психологии: учебное пособие / Л.И. Дементий, А.В. Колодина. – Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2014. – 100 с.
11. Доржеева, А.А. Контент-анализ феномена адаптации / А.А. Доржеева // Педагогический ИМИДЖ. – 2020. – № 3(48). – С. 346-456.
12. Мескон, М.Х. Основы менеджмента / Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. – Москва: Вильямс, 2017. – 672 с.
13. Митяева, А.М. Факторы адаптации молодых специалистов в сфере образования / А.М. Митяева, Ф.И. Валиева, С.Н. Фомина // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2018. – № 1(78). – С. 281-285.
14. Романова, Е.Н. Дифференциация понятий «Эмоциональный интеллект» и «Эмоциональная компетенция» / Е.Н. Романова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 1(103). – С. 150-152.
15. Фишман, Б.Е. К вопросу об оценке адаптированности студентов к социокультурной среде вуза / Б.Е. Фишман, М.Х. Фишбеин, О.В. Буховцева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3(70). – С. 19-22.
16. Чистякова, Н.В. Метакогнитивная модель совладающего поведения субъекта в период эпидемии COVID-19 / Н.В. Чистякова, Т.П. Айсувакова // Психолог. – 2020. – № 3. – С. 29-36.

УДК 159. 9

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой
социальной работы Баркова Валентина Леонидовна

ФГАОУ ВО Российский национальный исследовательский
медицинский университет имени Н.И. Пирогова (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор Сорокопуд Юнна Валерьевна
АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Уварова Наталья Николаевна
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва),
АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ

Аннотация. Рассмотрены ключевые особенности посттравматического расстройства при различных видах насилия. В начале статьи доказывается актуальность проблемы насилия, в частности, домашнего насилия на современном этапе развития общества. Далее рассматриваются различные виды насилия. Затем демонстрируется связь этих видов насилия с возникновением и развитием посттравматического расстройства. Изучается структура ПТСР и связанные с ним виды расстройств, возникновение которых также связано с различными видами насилия. Внимание также уделяется травматическому синдрому изнасилования (ТСИ) – особому случаю ПТСР, при котором жертва насилия страдает из-за симптомов, вызванных пережитым сексуальным насилием. Демонстрируются возможные негативные последствия ПТСР и ТСИ, а также пути их преодоления.

Ключевые слова: домашнее насилие, физическое насилие, психологическое насилие, сексуальное насилие, экономическое насилие, посттравматическое расстройство.

Annotation. The key features of post-traumatic disorder in various violence types are considered. At the beginning of the article, the relevance of the violence and, in particular, domestic violence problem at the modern society development stage is proved. Next, various violence types are considered. Then these violence types connection with the emergence and development of post-traumatic disorder is demonstrated. The PTSD structure and related types of disorders, the occurrence of which is also associated with various violence types, are being studied. Attention is also paid to traumatic rape syndrome (TSI), a special case of PTSD in which a violence victim suffers due to symptoms caused by experienced sexual violence. Possible negative consequences of PTSD and TSI are demonstrated, as well as ways to overcome them.

Key words: domestic violence, physical violence, psychological violence, sexual violence, economic violence, post-traumatic disorder.

Введение. Посттравматическое расстройство проявляется у многих людей в силу разных причин и, прежде всего, пережитых крайне неблагоприятных ситуаций, которые повлекли за собой психологическую травму и данное расстройство, как следствие данной травмы. Однако, в данной статье будет рассмотрены особенности посттравматического расстройства, вызванные насильственными действиями.

В настоящий период времени достаточно остро стоит проблема домашнего насилия [3-4; 6; 14; 16]. В целом, домашнее насилие подразделяют на пять видов насильственных действий. Подробнее они будут рассмотрены ниже.

Здесь же следует отметить, что зачастую отдельно взятые отношения могут являться отражением как одного, так и нескольких, а равно и всех перечисленных видов насильственных действий. К тому же, виды домашнего насилия могут составлять хронологическую цепочку развития насилия внутри семейных (или любых иных) отношений, или же чередоваться друг с другом [1-2; 13; 15-16].

В этой связи проблема посттравматического расстройства при различных видах насилия, основным особенностям которого посвящена настоящая статья, приобретает определённую актуальность.

Изложение основного материала статьи. Ранее нами отмечалось, что домашнее насилие как социально-психологический феномен может быть разделено на пять видов насильственных действий. Теперь настало время рассказать о них более подробно.

Физическое насилие включает любые физические насильственные действия по отношению к пострадавшему. К ним относятся: удары руками, ногами, предметами, насильственное удерживание, удушение, нанесение ожогов, хватания, плевки, причинение вреда с применением любого вида оружия, запрет на получение медицинской помощи и т.д. [8, с. 55]. Физическое насилие является одним из самых распространенных видов домашнего насилия. Тем не менее, изнасилование в браке принято не считать преступлением, коим оно, безусловно, является. Причина подобного отношения кроется в установках менталитета и стереотипах российского социума: брак расценивается как передача полного права над женой мужу, в рамках брака женщина безукоризненно удовлетворять потребности супруга, в том числе и сексуальные. Данная позиция бесчеловечна и наполнена сексизмом, что для XXI в. является непримиримым источником борьбы за права женщин.

К сексуальному насилию относятся всевозможные виды сексуального давления, в том числе: принуждение (физическое, психологическое) к половым отношениям – изнасилование, принуждение при посторонних людях, детях, а также причинение вреда посредством действий, носящих сексуальный характер и т.п. [5, С. 1020]. Сексуальное насилие является одним из самых распространенных видов домашнего насилия. Тем не менее, изнасилование в браке принято не считать преступлением, коим оно, безусловно, является. Причина подобного отношения кроется в установках менталитета и стереотипах российского социума: брак расценивается как передача полного права над женой мужу, в рамках брака женщина безукоризненно удовлетворять потребности супруга, в том числе и сексуальные. Данная позиция бесчеловечна и наполнена сексизмом, что для XXI в. является непримиримым источником борьбы за права женщин.

К психологическому насилию относятся различные вербальные попытки воздействовать на волю, поведение, действия человека, а также на его мировоззрение, мысли и чувства [11, С. 135-136]. Среди ярко выраженных проявлений психологического насилия можно выделить: попытки установления контроля над волей человека, шантаж, всевозможные оскорбления вербального типа, угрозы нанесения вреда (в том числе себе), демонстративное нанесение вреда другим людям, животным, предметам; стalkerинг, контроль над социальными контактами жертвы (медицина, образование, работа, семья, друзья и пр. аспекты социальных взаимодействий) и т.п. [12, С. 132]. Постоянное психологическое насилие может стать причиной возникновения серьезных психологических заболеваний, в том числе ПТСР, депрессии, панических атак и попыткам суицида [3; 5; 16].

Экономическое насилие касается любых вербальных и невербальных попыток контроля финансов внутри семьи [2; 8]. Экономическое насилие во многом произрастает из убеждения, что муж должен содержать семью и, исходя из этого, ему решать, на что семья будет или не будет тратить деньги. Таким образом, например, муж принуждает отчитываться жену за каждую покупку, контролирует расходы по карточкам, при совершении покупок руководствуется исключительно своими

потребностями. Также экономическое насилие часто распространяется на детей, когда родители не прислушиваются к их потребностям, и в результате дети остаются без необходимых медикаментов, продуктов и пр.

Использование детей для установления контроля над взрослой жертвой. Зачастую абьюзер использует детей для того, чтобы получить желаемый контроль над своей жертвой [5; 16]. Это манипуляция, которая выстраивается на привязанности и любви жертвы к ребенку. Предполагаемыми формами подобной манипуляции могут быть: принуждение ребенка к определенным действиям или словам, наносящим психологический урон жертве, насилие любого характера, применяемое к ребенку, удерживание детей в заложниках, манипуляции и шантаж на основании родительских прав или же их изъятия. Важно отметить, что дети, в любом возрасте пережившие домашнее насилие, или же ставшие инструментом насилия, являются группой риска с высокой вероятностью развития значительных поведенческих и социальных заболеваний [10, С. 69-70]. При этом дети, которые наблюдают насилие между родителями, получают те же травмы, что и дети, пережившие насилие по отношению к самим себе [1; 10].

Американский психолог Леонор Уокер провела интервью с 1500 женщинами, которые подверглись домашнему насилию. Модель, разработанная Ленор Уокер, описывает эмоциональное состояние и установки избиваемой женщины. В данном случае избиваемой женщиной считается та, которая пережила как минимум два полных цикла насилия со стороны партнера [16, Р. 145-146].

Среди причин, по которым женщины остаются в абьюзивных (от англ. –«abuse» – насилие) отношениях, можно выделить наиболее распространенные:

- фаза «медового месяца», которая чередуется с насилием;
- финансовая зависимость от абьюзера;
- надежда на восстановление мира и гармонии в отношениях;
- страх перед мстительностью абьюзера;
- воздействие угроз причинения вреда жертве или ее близким со стороны абьюзера;
- заниженная самооценка, неуверенность в своих силах;
- депрессия [12; 14].

Л. Уокер выделяет четыре ключевых признака синдрома избиваемой женщины:

1. Женщина искренне убеждена, что сама виновата в случившемся насилии.
2. Женщина оказывается не способна возложить ответственность за произошедшее насилие на абьюзера.
3. Женщина испытывает перманентный страх за свою жизнь и жизнь близких ей людей.
4. Женщина иррационально убеждена во всемогуществе абьюзера и его способности преодолеть все преграды на пути к достижению насильственной цели [16, Р. 151].

Спустя годы после публикации синдрома избиваемой женщины, он был соотнесен с посттравматическим расстройством (ПТСР) – тяжелым расстройством, развивающимся на почве травмирующих событий, подразумевающих угрозу жизни [7, С. 24-25].

В большинстве случаев ПТСР у женщин развивается на фоне причиненного им сексуального и домашнего насилия. Например, один из основных признаков ПТСР – т.н. «флешбеки», когда человек внезапно заново переживает травматичный эпизод, и ему кажется, что травмирующее событие снова происходит на самом деле. Женщина, пережившая избиения, может страдать от флешбеков и ночных кошмаров, возвращающих ее к ситуации насилия. В результате у нее может возникнуть ощущение опасности, даже при фактическом отсутствии таковой [13, Р. 268]. У женщин могут развиваться проблемы с доверием, которые мешают личным отношениям. Они могут сталкиваться с трудностями на работе и с трудностями в воспитании детей. Они могут чувствовать себя онемевшими и оторванными от других людей, и, как и их коллеги-мужчины, у них может развиваться тяжелая бессонница или другие проблемы со сном [9; 13].

Не у всех женщин, переживших травму, развивается посттравматическое стрессовое расстройство, но симптомы более вероятны, если:

- присутствовали другие стрессы в постстрессовом окружении, среде;
- жертва травмы имела в анамнезе депрессию, беспокойство или другие психические проблемы;
- событие было очень тяжелым или угрожающим жизни;
- травма включала в себя сексуальное нападение или изнасилование;
- у жертвы нет источников поддержки в лице друзей и семьи [7; 13].

Существует целый ряд сложностей, возникающих в процессе реабилитации женщин, пострадавших от домашнего насилия. Связано это напрямую с тем, что женщины часто отказываются сотрудничать со специалистами, занимающимися восстановлением их психического здоровья [3; 5; 10].

Как правило, жертва пребывает в состоянии полного или частичного воздействия со стороны абьюзера долгосрочный период времени. Психологическое и физическое насилие становятся перманентным атрибутом жизни женщины, и она начинает воспринимать его как часть нормального положения дел, а порой даже как часть собственной личности. Во многих случаях жертва, повествуя об ужасных проявлениях насилия по отношению к ней, делает это с холодностью и отрешенностью, не выказывая какой-либо эмоциональной реакции, недовольства происходящим. Женщины могут совершенно спокойно рассказывать об избиениях, также как они рассказывают о своем рабочем дне и будничных задачах. Подвергаясь социальному влиянию, жертва принимает позицию «А кому сейчас легко?», оценивая акты насилия как неотъемлемую часть жизни всех индивидов [11-12; 14].

Ключевым фактором, позволяющим насильнику в долгосрочной перспективе ощущать свою власть над жертвой, является ее привыкание к акту насилия, восприятие насилия как культурной нормы. Можно выделить общие черты, характерные как для реальных жертв насилия, так и для потенциальных: заниженное самомнение, гнетущее чувство вины, пассивное поведение, стремление к подчинению. Эти черты могут быть как базисом для возникновения насилия, так и стимуляторами его непрерывного развития и ужесточения. Для того, чтобы разорвать цепочку насильственных действий, жертва должна, в первую очередь, научиться конструктивно оценивать ситуацию, перестать искать оправдания происходящему. Безусловно, реабилитация жертв насилия во многом состоит из работы над самооценкой личности, подвергающейся насилию [15, Р. 2].

При этом, наиболее эффективным способом реабилитации жертвы является совокупность индивидуальных занятий с психологом, профилактики возвращения в абьюзивные отношения и работы в группах жертв насилия. Если жертве удалось пройти до второго этапа – профилактики насилия – то, с наибольшей вероятностью, ей не потребуется регулярное наблюдение у психолога. В процессе работы женщина сможет определить «слепые зоны» и научиться прорабатывать их самостоятельно, без привлечения дополнительной помощи. Шаг за шагом, женщина перестраивает установившийся негативный паттерн, и прорабатывает уже личные проблемы со специалистом по требованию [7; 9].

К психологическим последствиям изнасилования можно отнести развитие травматического синдрома изнасилования (ТСИ) – особенного случая ПТСР, при котором жертва насилия страдает из-за симптомов, вызванных пережитым

сексуальным насилием в отношении неё (DSM–IV, 1994). «Синдром травмы изнасилования». Процесс его развития проходит ряд фаз (Табл. 1).

Таблица 1

Фазы Синдрома травмы изнасилования

Наименование	Описание	Симптомы
Острая	Наступает сразу после насилия, может продолжаться до нескольких недель.	Эмоциональный контроль
		Дезориентация
		Экспрессивная реакция
Фаза внешнего приспособления	Жертва возвращается к своей нормальной жизни, продолжая при этом страдать от серьезных эмоциональных последствий. Пытается справиться с психологической травмой при помощи защитных механизмов: драматизации, минимизации, рационализации, избегания, подавления.	Депрессия
		Резкие перепады настроения
		Сексуальные проблемы
		Нарушения сна (бессонница, кошмары)
		Пищевые нарушения (навязчивое переедание, тошнота)
		Приступы ярости
		Чувство беспомощности
		Тревожность
		Потеря интереса к любимым занятиям, семье, друзьям
		Трудности с концентрацией внимания, обусловленные навязчивыми воспоминаниями о насилии [7; 13; 15]
		Нежелание выходить из дома
Постоянные страхи и фобии		
Фаза разрешения	Насилие перестает быть центром жизни человека.	Постоянная бдительность и ожидание угрозы
		Постепенное уменьшение негативных психологических последствий [12; 14]

Женщины, пережившие сексуальное насилие, также страдают от эмоционального расстройства: у них отмечаются плохое настроение и склонность к слезам, чувство подавленности, душевная боль, она часто склонны к суициду [13-16].

Эти нарушения сопровождаются бессонницей либо ночными кошмарами, приступами страха и навязчивыми состояниями. Все это отражается на общении с другими людьми. Женщины – жертвы насилия начинают с недоверием относиться к людям, особенно к мужчинам, их круг общения значительно сужается. Например, для многих ситуация ухаживания кажется опасной. Характер их общения тоже меняется. Жертвы погружены в свою печаль, и окружающие воспринимают их «холодными», безразличными ко всему эгоистками. Сами же пострадавшие чувствуют себя «грязными, падшими, недостойными» и, опираясь на это, строят взаимоотношения и общение с другими людьми [7-8]. Отдаленными последствиями пережитого сексуального насилия являются психосоматические заболевания, нарушение сексуальных отношений, злоупотребление, курением, алкоголем, лекарственными средствами. Более того, у пострадавших появляется чувство, что «какая-то часть тела убита пережитым унижением», в результате чего рвутся привычные представления о себе [6, С. 123].

В целом в процессе реагирования на изнасилование могут быть выделены три фазы (Табл. 2).

Таблица 2

Фазы процесса реагирования на изнасилование

Наименование	Продолжительность	Характеристика
Краткосрочная	2-3 месяца	Фиксируются травматические симптомы (расстройства сна, соматические жалобы, подозрительность, страх, ночные кошмары).
Промежуточная	от 3 месяцев до 1 года	Тревожность становится связанной с изнасилованием. Женщины испытывают состояние депрессии, социальной и сексуальной дисфункции.
Продолжительной реакции	более 1 года	К текущему состоянию женщины добавляются также гиперактивность к опасности, гнев, снижение способности наслаждаться жизнью [2; 4; 10; 15].

Выводы. Таким образом, завершая наше исследование, в первую очередь следует отметить, что проблеме посттравматического расстройства (ПТСР) при различных видах насилия и отдельных его особенностей в настоящий момент присуща определённая актуальность.

В целом ПТСР представляет собой тяжелое расстройство, развивающееся на почве травмирующих событий, подразумевающих угрозу жизни.

В большинстве случаев ПТСР у женщин развивается на фоне причиненного им сексуального и домашнего насилия.

Существует целый ряд сложностей, возникающих в процессе реабилитации женщин, пострадавших от домашнего насилия. Связано это, прежде всего, с тем, что женщины часто отказываются сотрудничать со специалистами, занимающимися восстановлением их психического здоровья.

К психологическим последствиям изнасилования можно отнести развитие травматического синдрома изнасилования (ТСИ) – особенного случая ПТСР, при котором жертва насилия страдает из-за симптомов, вызванных пережитым сексуальным насилием в отношении неё.

Пережившие сексуальное насилие женщины зачастую страдают от эмоционального расстройства: у них отмечаются плохое настроение и склонность к слезам, чувство подавленности, душевная боль, она часто склонны к суициду.

Литература:

1. Бобровникова, Н.С. Взаимоотношения подростков и родителей как социально-личностный ресурс и основа профилактики буллинга / Н.С. Бобровникова // Мир науки. – 2018. – №2. – С. 1-7.
2. Борисов, С.Н. Домашнее насилие как фактор нарушения социального и психического здоровья / С.Н. Борисов, О.А. Волкова, О.В. Бессчетнов, Р.Ю. Доля // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2020. – № 1. – С. 68-73.
3. Даскалова, Д. Домашнее насилие как социально-психологический феномен (на примере Народной Республики Болгария) / Д. Даскалова, Е. Димитрова, С.С. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2021 – № 6. – С. 53-71.
4. Карась, И.С. Представления женщин, переживших насилие, о социально-психологической поддержке родственниками / И.С. Карась, А.В. Боровикова, А.В. Бабаджанова-Павлова // Клиническая и специальная психология. – 2017. – № 3. – С. 47-61.
5. Карпова, Е.Р. Личностный профиль девушек, подвергшихся сексуальному насилию / Е.Р. Карпова // Forcipe. – 2019. – Т.2. – С. 1019-1020.
6. Качаева, М.А. Отсроченные последствия пережитого домашнего насилия у женщин и девочек / М.А. Качаева, Е.Г. Дозорцева, Е.В. Нуцкова // Психология и право. – 2017. – № 3. – С. 110-126.
7. Киркитадзе, Э.Е. История происхождения ПТСР / Э.Е. Киркитадзе, Р.Р. Халфина // Образовательный процесс. – 2018. – Вып. 4. – С. 20-25.
8. Лапина, В.А. Проблема домашнего насилия в РФ / В.А. Лапина, О.А. Лысенко // Научное сообщество студентов XXI столетия. Общественные науки. Сборник статей по материалам IX Международной студенческой научно-практической конференции. – 2017. – № 11(58). – С. 53-57.
9. Лощин, Г.А. К вопросу об этиологии посттравматического стрессового расстройства и комплексного ПТСР / Г.А. Лощин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2021. – № 2(33). – С. 125-132.
10. Непочатых, Е.П. Применение метода анализа случая при определении технологий социальной работы с детьми-жертвами семейного насилия / Е.П. Непочатых, Е.О. Хаустова // Коллекция гуманитарных исследований. – 2018. – № 5(14). – С. 68-73.
11. Пузанкова, И.Е. Психологическое насилие в семье: что это такое и как с ним бороться / И.Е. Пузанкова, О.М. Дическул // Вестник Прикамского социального института. – 2020. – № 1(85). – С. 134-139.
12. Саламова, С.Я. Домашнее насилие в современной России / С.Я. Саламова // Lex Russica. – 2018. – № 9. – С. 129-138.
13. Ben-Ezra, M. Posttraumatic stress disorder (PTSD) and Complex PTSD (CPTSD) as per ICD-11 proposals: A population study in Israel / M. Ben-Ezra M // Depression and Anxiety. – 2018. – No. 3. – Pp. 264-274.
14. Maxwell, S. Sexual violence associated with poor mental health in women attending Australian general practices Tarzia / S. Maxwell, J. Valpied, R. Quake, K. Hegarty // Australian and New Zealand Journal of Public Health. – 2017. – No. 41(5). – Pp. 518-523.
15. Sri, A.S. COVID-19 and the violence against women and girls: «The shadow pandemic» / A.S. Sri, P. Das, S. Gnanapragasam // International journal of social psychiatry. – 2021. – P. 1-3.
16. Walker, L.E. The Battered Woman / L.E. Walker. – New York: William Morrow Paperbacks, 1979. – 288 p.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна

ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент Ананикова Виктория Викторовна

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», (г. Москва);

ассистент Барышева Татьяна Николаевна

ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

ПРОЯВЛЕНИЕ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ состояния проблемы проявлений стресса в молодежной студенческой среде в условиях вуза инклюзивного типа. Отмечено, что современный темп жизни влечет за собой сильное психологическое напряжение, которое может привести человека к психологической дезадаптации. В статье отмечено, что обучение в вузе для многих обучающихся носит стрессогенный характер. Выделены разнообразные виды стрессов: физические, физиологические, психологические, информационные, профессиональные, коммуникативные и т.д. Раскрыты учебные стресс-факторы для студентов, получающих высшее образование. В работе представлены результаты эмпирического исследования проявлений стресса у студентов с инвалидностью и ОВЗ. В эксперименте использованы теоретические, эмпирические и методы обработки и интерпретации результатов. Респондентами в исследовании явились 30 студентов 1 курсов с ОВЗ и инвалидностью. Базой проведения эксперимента стал ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет». В статье представлены результаты эксперимента, которые свидетельствуют о том, что большинство студентов с инвалидностью и ОВЗ испытывают высокие значения напряженности, повышенного настроения, которые часто влекут за собой как низкую успешность, в том числе, в учебной деятельности. Отмечена важность проблемы поиска новых эффективных способов профилактики стресса и снятия психоэмоционального напряжения студентов с инвалидностью и ОВЗ в условиях ВУЗа.

Ключевые слова: вуз инклюзивного типа, стресс, дидактогенные стресс, нервно-психическое напряжение, психоэмоциональное напряжение, молодежь с ограниченными возможностями здоровья, студенты с инвалидностью.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the state of the problem of stress manifestations in the youth student environment in an inclusive type of university. It is noted that the modern pace of life entails a strong psychological stress, which can lead a person to psychological maladaptation. The article notes that studying at a university is stressful for many students. Various types of stresses are identified: physical, physiological, psychological, informational, professional, communicative, etc. Educational stress factors for students receiving higher education are disclosed. The paper presents the results of an empirical study of stress manifestations in students with disabilities and disabilities. Theoretical, empirical and methods of processing and interpretation of the results were used in the experiment. The respondents in the study were 30 1st year students with disabilities and disabilities. The base of the experiment was the Moscow State University of Humanities and Economics. The article presents the results of the experiment, which indicate that the majority of students with disabilities and disabilities experience high values of tension, high mood, which

often entail both low success in, including in educational activities. The importance of the problem of finding new effective ways to prevent stress and relieve psycho-emotional stress of students with disabilities and HIA in the conditions of the university is noted.

Key words: inclusive type university, stress, didactogenic stress, neuropsychiatric stress, psychoemotional stress, youth with disabilities, students with disabilities.

Введение. Современный темп жизни влечет за собой сильнейшее психологическое напряжение, которое способно привести человека в состояние психологической дезадаптации. Без стресса сегодня жизнь невозможна, поскольку нельзя навсегда обеспечить стабильность и постоянство в мире. Стресс влияет и на физическое здоровье организма, и на психические процессы, и на социально-психологические способности личности, что проявляется во всех сферах жизнедеятельности и поведении человека.

Стресс – нагрузка, напряжение; состояние повышенного напряжения» и представляет собой совокупность неспецифических адаптационных реакций организма на воздействие различных неблагоприятных физических или психологических факторов-стрессоров, нарушающих соответствующее состояние организма в целом [2].

Обучение в вузе для многих студентов носит стрессогенный характер, поскольку для этого множество причин: расхождения требований вуза и психофизических, интеллектуальных, волевых возможностей студента, низкий адаптационный потенциал обучающегося, высокий уровень учебной нагрузки и др. Следует отметить, что учебная деятельность студентов связана с эмоциональными переживаниями при преодолении трудных ситуаций, особенно в экзаменационный период. Учебными стресс-факторами являются: плохие отметки, конфликтные ситуации с преподавателями, недостаточная подготовка к учебным занятиям, к экзамену, дефицит времени при подготовке значительного объема учебного материала, совмещение работы и учебы и т.п.

Одни специалисты считают стресс адаптивным психологическим процессом, другие утверждают, что учебный стресс выражается в плохом самочувствии студента, которое обусловлено как внутриличностными, так и межличностными проблемами, такими как: чрезмерная учебная нагрузка, учебная неуспешность, приближение экзаменов, потребность в признании достижений, отношения с одногруппниками и преподавателями и т.п. Стресс может вызвать чувство страха, тоски, паники, душевной пустоты, стремление к наискорейшему выполнению своих задач, неспособность или неумение взаимодействовать с людьми.

В зависимости от типа стрессора (неблагоприятного воздействия, водущего к стрессу) и характера его влияния выделяются разные виды стрессов: физиологические, психологические, профессиональные, информационные, коммуникативные и т.д. Особое место в названной классификации занимают дидактогенные стрессы, как состояние психического или психосоматического напряжения, возникающего в процессе обучения. В большинстве случаев, дидактогенные стрессы оказывают негативное воздействие на обучающихся, снижая эффективность мысле-познавательной деятельности. Они не только ухудшают мыслительную деятельность студентов, но и наносят вред их психическому и физическому здоровью [4].

Жизнь в вузе для одних студентов связана с общением с однокурсниками, интересными людьми, участием в различных мероприятиях. Для других студентов это очень серьезное испытание, трудная жизненная ситуация с которой необходимо справиться. Студенты могут столкнуться с разными проблемами, даже новые условия обучения требуют большей самостоятельности, ответственности, самоорганизации. Конечно, не все студенты готовы решать многочисленные проблемы и задачи, которые предоставляет им жизнь. Поэтому обучение в высшем учебном заведении – это стресс для многих студентов. Студенту приходится преодолевать трудности, осваивать новые роли, приспосабливаться к новым условиям жизнедеятельности. Процесс обучения является важнейшим фактором, вызывающим адаптационные психофизиологические перестройки в организме студентов [3]. Условия учебного процесса сегодня существенно усложняются, увеличивается объем усваиваемых знаний, возрастает интенсивность умственной работы, отмечается резко выраженная неравномерность нагрузки и так далее. Студенческая жизнь предполагает повышенную ответственность за свою жизнь, появление новых друзей, обучение и приспособление к новой окружающей обстановке. Специфическими стрессорами для студентов являются «борьба за хорошую успеваемость», которая возникает из-за неумения правильно организовывать режим учебного дня или повышения учебной нагрузки. Несмотря на уверенность в свои знания многие студенты испытывают страх перед экзаменом или зачетом. Современные студенты, испытывающие значительные интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, обусловленные высоким темпом учебной деятельности, необходимостью переработки большого объема информации в условиях интенсификации образовательного процесса в вузе, подвержены развитию стресс – индуцированных расстройств, выражающихся в нарушении психических и физиологических функций организма и снижении уровня стрессоустойчивости [5].

Молодежи в вузе приходится сталкиваться с повышенной психоэмоциональной нагрузкой, усиленной умственной работой, необходимостью адаптации к условиям жизнедеятельности в вузе, к условиям проживания и общения с другими студентами. Экзаменационная сессия является одной из главных причин значительного стресса для студентов, поскольку формирует выраженную психоэмоциональную реакцию у студентов. Эмоциональное напряжение, развивающееся во время экзаменов, вызвано актуальной мотивацией, за которой стоят социальные мотивы – стремление продолжить обучение в вузе, ответственность, престижность. Два раза в год они переживают эмоциональный стресс, связанный с экзаменационной сессией, когда вынуждены активизировать все свои внутренние силы. В процессе экзамена используется система случайного выбора билетов, регламентированный отрезок времени на ответ, сжатые сроки подготовки являются – все эти факторы служат причинами возрастания эмоционального беспокойства, внутреннего дискомфорта, тревоги и депрессивности [1].

У студентов с инвалидностью и ОВЗ помимо выше перечисленных факторов, влияющих на возникновение стрессовых ситуаций, возникают трудности, связанные с общением и социализацией. Дистанционное обучение, вызванное необходимостью, связанной с пандемией коронавируса, также сказалось на психическом состоянии студентов, ушедших на самоизоляцию [5].

К неблагоприятным факторам подготовки к экзаменам можно отнести: интенсивную умственную деятельность; повышенную статическую нагрузку; крайнее ограничение двигательной активности; нарушение режима сна; эмоциональные переживания, связанные с предстоящей сдачей экзаменов и др. Все это приводит к перенапряжению нервной системы, регулирующую нормальную жизнедеятельность организма. Следовательно, экзаменационный стресс создает угрозу здоровью студентов, а ситуация экзамена предполагает неопределенность, неуверенность в получении необходимого результата (экзамен сдан, оценка удовлетворяет).

Следует отметить значительный рост числа студентов с различными психоэмоциональными проблемами, что подтверждается статистикой обращений в психологическую службу вузов. Осознание проблемы влияния учебного стресса на включенность студентов в образовательный процесс позволит преподавателям вузов изменить стратегию ведения занятий, форм отчетности, стремление к созданию условий выработки адаптивных возможностей учащихся.

Стресс, несомненно, отрицательно влияет на поведение студентов, вызывая чрезмерное напряжение сил и внутренних ресурсов. Процедура экзаменов может оказывать значительное травмирующее воздействие на психику. Однако, только преодолевая его вырабатывается «закаленное» социальное поведение и умение «строить» карьеру будущего молодого специалиста [5].

Профилактика стресса легче, чем борьба с ним или с его последствиями. Поэтому овладение приемами психической саморегуляции способствует предупреждению и успешному преодолению стрессовых состояний у студентов на начальном этапе их обучения и формированию у них стрессоустойчивости, и состояния субъективного благополучия обучающегося.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения проявлений стресса у студентов инклюзивного вуза в процессе обучения в высшем учебном заведении было проведено исследование, в котором приняли участие 30 студентов бакалавриата, обучающихся на факультете Психологии и педагогики. Диагностика психических состояний студентов вуза осуществлялась с помощью тестовых личностных опросников: «Оценка нервно-психического напряжения» Т.А. Немчина, методика САН В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошникова, методика «Шкала градусник» Н.П. Фетискина. Результаты исследования были обработаны и представлены в виде таблиц и диаграмм.

Результаты методики «Оценка нервно-психического напряжения» Т.А. Немчина представлены в таблице 1.

Согласно данным, представленным на рисунке 1, у 35,5% студентов слабовыраженное детензивное нервно-психическое напряжение, у 64,5% интенсивный «умеренная» степень выраженности нервно-психического напряжения, чрезмерно выраженной степени не выявлено вообще. Таким образом, состояние психического дискомфорта, которое нарушает физическое и психическое здоровье человека, понижает жизненный тонус, формирует отрицательные черты личности, обуславливает разрушение целостности психики у большинства студентов не обнаружено.

Таблица 1

Степень выраженности состояния нервно-психического напряжения по методике Т.А. Немчина

Степень выраженности эмоционального состояния	Слабо выражено	Умеренно выражено	Чрезмерно выражено
	35,5	54,5	10

Влияние стрессовых факторов на студентов, таких как сессия, новый коллектив, переезд в общежитие сказывалась на состоянии нервно-психического напряжения, что в дальнейшем проявляется в нарушении режима и психическом истощении, а также нарушении когнитивных функций студента. Влияние высокой степени напряженности может приводить к сильной тревожности и нестабильным психическим состояниям, сопровождающимся физиологическими реакциями в организме, например нарушения сна, питания, проявление психических расстройств. Состояние нервно-психического напряжения зависит от множества факторов, в т.ч. от внешних раздражителей, индивидуальных особенностей человека и др. Вследствие чего это может доставлять большой дискомфорт и влиять на дальнейшее обучение и формирование стрессоустойчивости. Эти данные, в целом, согласуются с представлением о стрессе как адаптационном синдроме, позволяющем личности мобилизовать ресурсы и успешно справляться с трудностями. Однако высокие значения напряженности часто влекут за собой как низкую успешность в любом деле, так и негативные психофизиологические следствия. Это требует оказания психологической помощи студентам, испытывающим выраженный стресс.

Результаты методики САН В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошникова представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты методики САН В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошникова

Степень выраженности	Настроение	Активность	Самочувствие
Благоприятное	66,7	66,7	53,3
Неблагоприятное	33,3	33,3	46,7

Результаты исследования, представленные на рисунке 2 показали следующее: состояние самочувствие оказалось неблагоприятным у 53,3% респондентов, благоприятное – имели 46,7%, т.е. высокую чувствительность к переживаниям и преобладание низкой стрессоустойчивости особенно показательны в период сдачи сессии. Поэтому студенты нуждаются в психолого-педагогической помощи по развитию навыков саморегуляции и выработке адекватных копинг-стратегий. Согласно данным рисунка 2, подавляющее большинство 66,7% студентов имеют низкие показатели активности, остальные 33,3% более высокие показатели активности. Можно предположить, что респонденты под влиянием не очень хорошего самочувствие, пониженного фона настроения и других внешних фактор раздражения могут иметь истощение физиологических ресурсов личности. Причиной низкой активности возможно становятся: интенсивная загруженность учебными заданиями, отсутствие физических сил, нежелание психологически справляться с таким состоянием, что провоцирует возникновение негативных эмоциональных переживаний и стрессовых реакций. Результаты, показанные на рисунке 2, указывают на наличие плохого настроения у 66,7% студентов, другая часть указала на наличие хорошего настроения 33,3%, возможно это связано с частой сменой настроения, что обуславливает общую негибкость в эмоциональных реакций с нарастающим возбуждением и ослаблением всех видов условного торможения. И так, психологический стресс у студентов вуза является своеобразной формой отражения ими сложной ситуации, в которой они находятся, а именно, сессия, что и может являться общей предпосылкой для возникновения у них напряженности. Этим в значительной мере и объясняются вариативность их поведения в той или иной сложной ситуации.

Результаты методики «Шкала градусник» Н.П. Фетискина представлены в таблице 3.

Результаты методики «Шкала градусник» Н.П. Фетискина

Степень выраженности эмоционального состояния	Слабо выраженное	Средне выраженное	Высоко выраженное	Очень высоко выраженное
	26,7	23,3	30	20

Согласно данным таблицы 3, у большинства, 30% респондентов, отмечается высокое эмоциональное состояние, у 26,7% – слабое выраженное эмоциональное состояние и у 23,3% – среднее выраженное эмоциональное состояние, только у 20 % оказалось очень высокое выраженное состояние, что в первую очередь указывает на напряжения или стресс, у них в большей степени преобладает высокое выраженное эмоциональное состояние студентов на фоне стрессов в период обучения, что свидетельствует о психическом истощении и резистентности при стрессе.

Выводы. Таким образом, в разных ситуациях стресс проявляется по-разному, один студент может иметь стрессовое состояние, но при этом быть в активной психической форме, готовым работать, другой, напротив, меньшее влияние факторов воздействия стресса может вызвать плохое самочувствие и слабую замотивированность на учебу. Исследования психического состояния студента показали, что оно в большей степени зависит от индивидуальных особенностей студентов, затяжное нервно-психическое перенапряжение приводит к разного рода физиологическим и психическим проблемам, таким как ухудшение сна, нарушение внимание, плохое самочувствие и низкая мотивация к учебной деятельности. Практика жизнедеятельности показывает, что студенты в этом возрасте характеризуются достижением оптимума развития интеллектуальных и физических сил, однако могут возникнуть многочисленные противоречия, приводящие к несогласованию физических и умственных возможностей; несоответствию требований ВУЗа и уровня школьной подготовки; высокого уровня мотивации и отсутствия необходимого интеллектуального потенциала. Все это приводит к тому, что студенты испытывают постоянный стресс, тревогу или в целом находятся в психическом напряженном состоянии. Однако навыки правильного реагирования студентов на стресс, в том числе экзаменационный, влияют непосредственно на успешность и положительное отношение к учебной деятельности, формируют общественно значимые качества личности.

Литература:

1. Александрова, Л.А Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования / Л.А. Александрова, А.А. Лебедева, В.В. Бобожей // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 50-67.
2. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 528 с.
3. Бонкало, Т.И. Экзаменационный стресс как фактор нарушения психического здоровья студентов-инвалидов / Т.И. Бонкало // Труды научно-исследовательского института организации здравоохранения и медицинского менеджмента. Сборник научных трудов. – Москва: Издательство: НИИ организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы, 2019. – С. 26-28.
4. Киселева, Е.В. Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия / Е.В. Киселева, С.П. Акутина // Молодой ученый. – 2017. – № 6. – С. 419-421.
5. Панчук Е.Ю. Проявления стресса у студентов с инвалидностью // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции психологов образования Сибири с международным участием «Психология образования: образовательный потенциал развития личности» (г. Иркутск, 3-4 сентября 2020). – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020. – С. 269-272.
6. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2007. – 256 с.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент Ананикова Виктория Викторовна
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Сазонова Светлана Анатольевна
ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ особенностей самосознания подростков с девиантным поведением. Отмечено, что современный этап развития российского общества характеризуется социальными преобразованиями, сменой нравственных идеалов, ломкой социальных стереотипов жизнедеятельности, все вышеназванные факторы становятся причиной дезориентации и дезадаптации. Особенно наглядно это явление проявляется у подростков, не обладающих устойчивостью взглядов, убеждений и нравственных позиций. В работе указано, что подростки как особая социальная и возрастная группа, оказались в наибольшей мере восприимчивы к деструктивным внешним влияниям. В работе представлены результаты эмпирического исследования особенностей самосознания подростков с девиантным поведением в сравнении с подростками массовой школы. В эксперименте использованы теоретические, эмпирические и методы обработки и интерпретации результатов. Респондентами в исследовании явились 42 подростка: 21 подросток спецшколы для детей с девиантным поведением и 21 подросток из массовой школы. Опытной-экспериментальной базой исследования стало ГБОУ города Москвы «Специальное учебно-воспитательное учреждение № 1», ГБОУ «Школа № 508», МАОУ Гимназия №31 города Перми. В статье представлены результаты эксперимента, которые свидетельствуют о том, что у подростков с девиантным поведением выявлен позитивный Я-образ, адекватная самооценка, относительно развитый самоконтроль и рефлексия. В статье раскрыты условия для успешного формирования и развития личностных ресурсов, которые способствуют преодолению различных трудных жизненных ситуаций, влияющих на повышение устойчивости к неблагоприятным факторам.

Ключевые слова: самосознание, я-концепция, представление о себе, отношение к себе, самооценка, образ Я, подростки, девиантное поведение.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the peculiarities of self-consciousness of adolescents with deviant behavior. It is noted that the current stage of development of Russian society is characterized by social transformations, change of moral ideals, breaking of social stereotypes of life, all the above-mentioned factors cause disorientation and maladaptation. This phenomenon is especially evident in adolescents who do not have stable views, beliefs and moral positions. The paper indicates that adolescents, as a special social and age group, were most susceptible to destructive external influences. The paper presents the results of an empirical study of the peculiarities of self-consciousness of adolescents with deviant behavior in comparison with teenagers of mass school. Theoretical, empirical and methods of processing and interpretation of the results were used in the experiment. The respondents in the study were 42 teenagers: 21 teenagers of a special school for children with deviant behavior and 21 teenagers from a mass school. The experimental base of the study was the State Educational Institution of the city of Moscow "Special educational Institution No. 1", the State Educational Institution "School No. 508", the MAOU Gymnasium No. 31 of the city of Perm. The article presents the results of the experiment, which indicate that adolescents with deviant behavior revealed a positive Self-image, adequate self-esteem, relatively developed self-control and reflection. The article reveals the conditions for the successful formation and development of personal resources that contribute to overcoming various difficult life situations that affect the increase of resistance to adverse factors.

Key words: self-awareness, self-concept, self-image, self-attitude, self-esteem, self-image, adolescents, deviant behavior.

Введение. В условиях нестабильности семьи как социального института, размывании моральных ценностей именно молодежь и подростки оказываются самыми уязвимыми группами населения, подверженными повышенному риску и стрессу. У них появляется ощущение нереальности происходящего вокруг, ими не приобретен нужный жизненный опыт, с помощью которого было бы возможно сохранить рационально организованный образ жизни. Это подталкивает молодых людей к отклоняющимся формам взаимодействия и социально-стрессовым стратегиям поведения в сложных жизненных ситуациях. В этих условиях особенно важно возвышение «Я» в подростковом возрасте, формирование позитивного самоотношения и уверенности в свои силы, развитие навыков самопрезентации личности. Анализ научных источников по данной проблематике показал, что конкретно может являться причиной снижения адаптационных возможностей личности и ее ресоциализации.

Подростковый возраст является самым трудным и ответственным периодом становления личности, поскольку закладываются основы нравственности, формируются социальные установки, ценности, убеждения. В этом возрасте в процессе физического, психического и социального развития вместе с позитивными достижениями закономерно возникают негативные образования и специфические психологические трудности. Подростки оказываются крайне восприимчивы к факторам, которые оказывают влияние на глубинные основы их личности, затрагивая структурные механизмы самосознания. Наиболее важным признаком этого периода являются фундаментальные изменения, которые происходят в самосознании подростка, включая взросление, процесс активного формирования взглядов и убеждений, который имеет кардинальное значение для дальнейшего становления личности. Исследование самосознания у подростков с девиантными формами поведения предоставляет обширный материал для понимания особенностей их личности и поведения, необходимый для их успешного включения в общество. Данная тема имеет высокую актуальность, поскольку от результатов воспитания во многом зависит функционирование всего общества [8].

В зарубежной литературе существует представление о том, что самосознание включено в процесс становления личности, и поэтому оно не надстраивается над ней, а является одним из компонентов личности. Несколько иначе, чем в зарубежной психологии, понятие самосознания определяется в отечественной литературе: как осознание самого себя, как сознательного субъекта [7].

Самосознание – не изначально данная линия развития, присущая человеку, оно – продукт развития. По мере приобретения человеком жизненного опыта перед ним открываются новые возможности и происходит глубокое переосмысление жизни и взаимоотношений с миром.

Структура самосознания личности включает Я как центральное звено, которое выполняет интегрирующую и регулирующую функцию психики в основном на подсознательном уровне; следующий слой – психические качества, свойства и черты личности, составляющие характер, темперамент и способности [5]. Таким образом, функция самосознания по структуре представляет единство когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов, которые составляют образ Я и выражают отношение человека к самому себе [2].

Весомый вклад в изучение психологических аспектов девиантологии внесли А.И. Захаров, Л.М. Зюбин, И.С. Кон, Б.А. Крутецкий, А.Г. Ковалев, К. Леонгард, А.Е. Личко, В.Н. Мясищев, В.С. Степанов, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий и др.

В научной литературе для описания самосознания, как синонимы используются следующие термины: «Я-концепция», «представление о себе», «отношение к себе», «самооценка», «образ Я» и т.д. «Я-концепция – это совокупность всех представлений о себе, сопряженная с их оценкой» (Р. Бернс) [5]. Самосознание непосредственно воздействует на всю жизнь индивида, занимая центральное место во внутреннем мире человека. Его можно рассматривать и как обязательный элемент сознания, и как отдельный компонент личности (С.Л. Рубинштейн) [7].

Внутренняя позиция личности определяется ее ценностными установками к окружающим людям, к себе и собственному жизненному пути. Типичные асоциальные формы поведения подростков характеризуются употреблением спиртных напитков и психоактивных веществ, бродяжничеством, воровством, нападениями, устойчивой агрессией по отношению к сверстникам, родителям и посторонним лицам [3; 4].

У психически здоровых подростков с адаптированным поведением функция самосознания развивается особо интенсивно в этом возрасте, что проявляется в значимости для них самооценки, адекватности оценки личностных особенностей у окружающих и в формировании на этой основе оптимального социально-адаптивного поведения [6].

Изложение основного материала статьи. С целью выявления особенностей самосознания у подростков с девиантным поведением было проведено эмпирическое исследование [1]. В исследовании приняли участие 21 подросток с девиантным поведением и 21 подросток без девиаций от 12 до 18 лет. Опытной-экспериментальной базой исследования стало ГБОУ города Москвы «Специальное учебно-воспитательное учреждение № 1», ГБОУ «Школа № 508», MAOU Гимназия № 31 города Перми.

Результаты проведения теста-опросника В.В. Столина и С.Р. Пантелеева представлены в таблице 1.

Показатели самооотношения подростков с девиантным поведением и подростков без девиаций по методике В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, в %

Шкалы	Испытуемые	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
Шкала S интегральное чувство "за" или "против" собственно "Я"	Подростки с девиантным поведением.	52,4	33,3	14,3
	Подростки без девиаций.	52,4	14,3	33,3
Шкала I самоуважение	Подростки с девиантным поведением.	42,8	23,9	33,3
	Подростки без девиаций.	28,5	9,6	61,9
Шкала II аутосимпатия	Подростки с девиантным поведением.	52,3	34,4	14,3
	Подростки без девиаций.	28,5	38,2	33,3
Шкала III ожидаемое отношение от других	Подростки с девиантным поведением.	4,7	28,7	66,6
	Подростки без девиаций.	19	19	61,9
Шкала IV самоинтерес	Подростки с девиантным поведением.	28,6	23,8	47,6
	Подростки без девиаций.	52,3	4,9	42,8
Шкала 1 самоуверенность	Подростки с девиантным поведением.	38,1	23,8	38,1
	Подростки без девиаций.	28,5	9,6	61,9
Шкала 2 отношение других	Подростки с девиантным поведением.	19	19,1	61,9
	Подростки без девиаций.	33,3	4,8	61,9
Шкала 3 самопринятие	Подростки с девиантным поведением.	47,6	42,9	9,5
	Подростки без девиаций.	33,3	28,7	38
Шкала 4 саморукводство	Подростки с девиантным поведением.	33,3	28,7	38
	Подростки без девиаций.	19	28,7	52,3
Шкала 5 самообвинение	Подростки с девиантным поведением.	14,2	14,4	71,4
	Подростки без девиаций.	4,8	23,8	71,4
Шкала 6 самоинтерес	Подростки с девиантным поведением.	42,8	28,7	28,5
	Подростки без девиаций.	47,6	14,4	38
Шкала 7 самопонимание	Подростки с девиантным поведением.	33,3	28,6	38,1
	Подростки без девиаций.	33,3	19	47,6

Согласно данным методики В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, представленным в таблице 1 следующие показатели по шкалам:

По шкале S, которая направлена на измерение интегрального чувства за и против собственного Я, у подростков с девиантным поведением и подростков без девиаций выявлены следующие показатели: 52,4% имеют высокий уровень соответственно, 33,3% и 14,3% – средний уровень, 14,3% и 33,3% – низкий уровень, что свидетельствует о том, что подростки с девиантным поведением более позитивно настроены по отношению к себе, чем подростки без девиаций.

По шкале I, которая направлена на определение уровня самоуважения у подростков с девиантным поведением и у подростков без девиаций, выявлены следующие показатели: 42,8% и 28,5% соответственно имеют высокий уровень, 23,9% и 9,6% – средний уровень, 33,3% и 61,9% – низкий уровень, что свидетельствует о том, что у подростков с девиантным поведением отношение к своим способностям, возможностям и вера в себя имеют преимущественно высокий и средний уровень выраженности, в то же время большинство подростков без девиаций имеют низкий уровень самоуважения.

По шкале II, которая направлена на выявление аутосимпатии у подростков с девиантным поведением и у подростков без девиаций, дружественного отношения к себе, выявлены следующие показатели: 52,3% и 28,5% соответственно имеют высокий уровень, 34,4% и 38,2% – средний уровень, 14,3% и 33,3% – низкий уровень, что свидетельствует о том, что у большинства подростков с девиантным поведением уровень выраженности аутосимпатии выше, чем у подростков без девиаций, т.е. подростки с девиантным поведением склонны видеть себя позитивно, доверять себе в отличие от сверстников из массовой школы.

По шкале III, которая направлена на выявление ожидаемого отношения от других, выявлены следующие показатели у подростков с девиантным поведением и без девиаций соответственно: у 4,7% и 19% – высокий уровень ожидания положительного отношения от окружающих соответственно, у 28,7% и 19% – средний уровень, 66,6% и 61,9% – низкий уровень.

По шкале IV, которая направлена на выявление самоинтереса, уверенности в собственном интересе для других, выявлены следующие показатели: у 28,6% и 52,3% – высокий уровень меры близости к себе соответственно, т.е. подавляющее большинство подростков без девиаций имеют высокие показатели выраженности интереса к себе и уверенности в собственном интересе для других, у 23,8% и 4,9% – средний уровень, т.е. подростки с девиантным поведением и без девиаций соответственно проявляют интерес к своим мыслям и чувствам, уверены в том, что интересны для окружающих, 47,6% и 42,8% – низкий уровень у подростков с девиантным поведением и без девиаций соответственно, т.е. явных различий в процентных показателях по данной шкале не обнаружено.

По показателю «самоуверенность» у подростков с девиантным поведением доминирует высокий и низкий уровень (по 38,1%), у подростков без девиаций доминирует низкий уровень (61,9%) что свидетельствует о том, что испытуемые не удовлетворены своими возможностями, они сомневаются в умении вызвать уважение к себе.

По показателю «ожидаемое отношение других» у подростков с девиантным поведением и у подростков без девиаций (по 61,9%) доминирует низкий уровень, что свидетельствует о том, что испытуемые не вызывают симпатию у большинства своих знакомых.

По показателю «самопринятие» у подростков с девиантным поведением и у подростков без девиаций (47,6%) преобладает высокий уровень, что свидетельствует о том, что испытуемым свойственны все поведенческие проявления, они воспринимают себя исключительно положительно, при этом свои недостатки считают продолжением своих достоинств, в то время как у подростков массовых школ преобладает низкий уровень самопринятия.

По показателю «саморуководство» у подростков с девиантным поведением (38%) и у подростков без девиаций (52,3%) преобладает низкий уровень, что свидетельствует об их неспособности противостоять трудным жизненным обстоятельствам, слабой саморегуляции поведения, нежелании искать причины поступков и результатов в себе самом.

По показателю «самообвинение» у подростков с девиантным поведением и у подростков без девиаций (по 71,4%) преобладает низкий уровень, что свидетельствует о том, что испытуемые отрицают собственную вину в начале конфликтных ситуациях, защищают собственное «Я» путем обвинения других.

По показателю «самоинтерес» у подростков с девиантным поведением (42,8%) и у подростков без девиаций (47,6%) преобладает высокий уровень, что свидетельствует о том, что испытуемые испытывают уверенность в своей интересности для других и готовность общаться с собой «на равных», не принижая себя.

По показателю «самопонимание» у подростков с девиантным поведением (38,1%) и у подростков без девиаций (47,6%) преобладает низкий уровень, что свидетельствует о том, что испытуемые не понимают собственную личность и как следствие – не могут достичь удовлетворенности собой.

Результаты теста-опросника А.В. Карпова на уровень рефлексии отражены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень рефлексии у подростков с девиантным поведением и подростков без девиаций по методике теста-опросника А.В. Карпова, в баллах

Испытуемые	Показатель в баллах	Уровень рефлексивности
Подростки с девиантным поведением	110	Низкий
Подростки без девиаций	115	Средний

Согласно данным таблицы 2, у подростков без девиаций школ уровень рефлексивности выше (115 баллов – 4 стень), чем у подростков с девиантным поведением (110 баллов – 3 стень), т.е. они способны планировать свои действия, осознавать свое отношение к происходящей ситуации, анализировать свои действия и поступки других людей, однако рефлексивный анализ осуществляется ими поверхностно и нерегулярно. У подростков с девиантным поведением уровень рефлексивности снижен, у них отсутствует полное понимание и осознание мотивов своего поведения. Подростки без девиаций, хотя и не значительно, но более рефлексивны, чем подростки с девиантным поведением.

Результаты проведения теста-опросника С.В. Ковалева на уровень самосознания отражены в таблице 3.

Таблица 3

Уровень самооценки у подростков с девиантным поведением и подростков без девиаций по методике С.В. Ковалева, в баллах

Испытуемые	Показатель в баллах	Уровень рефлексивности
Подростки с девиантным поведением	45	Средний
Подростки без девиаций	65	Низкий

Согласно данным таблицы 3, уровень самооценки подростков с девиантным поведением равен 45 баллам, что свидетельствует о среднем уровне самооценки, время от времени они ощущают неловкость во взаимоотношениях с другими людьми, недооценивает себя и свои способности без достаточных на то оснований. Однако, успех оказывает стимулирующее действие, а неудача не вызывает существенных негативных эмоциональных реакций, наоборот, способствует проявлению настойчивости в достижении цели и определении действительных причин неудач. Эти подростки обладают обоснованной уверенностью в себе. У подростков без девиаций уровень самооценки равен 65 баллам, что указывает на ее низкий уровень, при котором они болезненно переживают критические замечания в свой адрес, стараются подстроиться под мнение окружающих, они излишне избыточной застенчивы и не уверены в себе. Итак, у подростков без девиаций в сравнении с подростками с девиантным поведением занижен уровень самооценки.

Выводы. Таким образом, психологические особенности подростков с девиантными формами поведения характеризуются хорошей переносимостью кризисных ситуаций, в то время как трудности в повседневной жизни тяжело воспринимаются, имеется комплекс неполноценности, который сочетается с внешним проявлением превосходства. Кроме того, их характеризует внешняя социабельность, которая сочетается со страхом перед эмоциональным контактом; они

стремятся говорить неправду и обвинять других, зная, что они совсем не виновны. Они стремятся уходить от ответственности в принятии решений; их поведение отличается стереотипностью, зависимостью и тревожностью.

Предупреждение отклонений в развитии и поведении будет успешным, если создать психологические условия, способствующие полноценному развитию самосознания подростков с девиантным поведением, такие как: безоценочное принятие их личности педагогами и родителями; осуществление дифференцированного подхода к их воспитанию с учетом индивидуально-психологических особенностей личности; создание социально-одобряемых жизненных ориентаций, адекватных их установкам; создание ситуаций успеха в их социально-одобряемой деятельности; демонстрация динамики позитивных изменений их личности [8].

Литература:

1. Басюк, В.С. Методы исследования самосознания в психологии личности и возрастной психологии [Электронный ресурс] / В.С. Басюк // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2012. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-issledovaniya-samosoznaniya-v-psihologii-lichnosti-i-vozzrastnoy-psihologii> (дата обращения: 08.06.2022).
2. Богданович, Н.В. Профилактика девиантного поведения детей и подростков как направление деятельности психолога в образовательных учреждениях / Н.В. Богданович, В.В. Делибалт // Психология и право. – 2020. – Т. 10. – №. 2. – С. 1-14.
3. Кржечковский, А.Ю. Формирование самосознания у детей и подростков как метод профилактики пограничных психических расстройств [Электронный ресурс] / А.Ю. Кржечковский // Медицинская психология в России. – 2011. – № 5. – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 29.06.2022).
4. Мишанов, А.Н. Исследование особенностей самосознания делинквентных подростков в условиях воспитательной колонии / А.Н. Мишанов // Развитие личности. – 2015. – № 2. – С. 151-163.
5. Налчаджян, А.А. Психика, сознание, самосознание: монография. Уровни существования психики / А.А. Налчаджян. – М.: Автор. изд-во, 2011. – Ч.1. – 517 с.
6. Прялухина, А.В. Проблемы развития девиантной личности подростков / А.В. Прялухина, Л.Г. Лаптев // Человеческий капитал. – 2017. – № 3 (99). – С. 88-90.
7. Суриков, Ю.Н. Развитие самосознания у подростков / Ю.Н. Суриков, М.С. Заочинский // Collgium-journal. – 2019. – № 17-6 (41). – С. 54-55.
8. Швецова, Наиля Ильдусовна. Развитие самосознания у подростков с девиантным поведением: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Швецова Наиля Ильдусовна: Астрахань, 2000. – 19 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы Вадурина Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
заведующий кафедрой психологии, педагогики и социальной работы, кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы Цатурян Марина Оганесовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ

Аннотация. В статье приводятся результаты апробации модели поэтапного формирования гибких компетенций будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах. Анализируется методика определения референтных личностных категорий, входящих в структуру гибких компетенций будущих юристов, а также рассматриваются условия, повышающие эффективность исследуемого процесса в контексте перспектив освоения профессиональной деятельности. Дается прогнозная оценка возможностей разработанной модели в формировании гибких компетенций будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах, в условиях содержательного наполнения и изменения образовательных программ.

Ключевые слова: гибкие компетенции будущего юриста, профессионально важные качества, структурная модель, метод опроса, общеуниверситетский курс.

Аннотация. The article presents the results of testing the model of step-by-step formation of flexible competencies of future lawyers focused on professional activity in law enforcement agencies. The methodology of determining the reference personal categories included in the structure of the flexible competencies of future lawyers is analyzed, and the conditions that increase the effectiveness of the process under study in the context of the prospects for mastering professional activity are also considered. A predictive assessment of the capabilities of the developed model in the formation of flexible competencies of future lawyers focused on professional activity in law enforcement agencies in the context of content content and changes in educational programs is given.

Key words: flexible competencies of a future lawyer, professionally important qualities, structural model, survey method, university-wide course.

Введение. Процесс определения, структуризации и последующего формирования гибких компетенций будущих специалистов принадлежит к числу наиболее актуальных задач современного образовательного сообщества, ввиду первостепенной значимости обозначенного компетентностного блока в общей профессиональной и личностной успешности будущего специалиста. Очевидно, процесс создания условий для формирования гибких компетенций, представленных преимущественно личностными образованиями, а также частными проявлениями эмоционального и социального интеллекта, должен учитывать отсроченный эффект актуализации рассматриваемых параметров и, таким образом, осуществляться на раннем этапе подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности [3].

Исследованием структурного и содержательного наполнения «жестких» и «гибких» компетенций занимались такие исследователи, как Баринаова О.В., Новиков А.М., Чуркина М.А. и ряд других авторов. В свою очередь, компетенцию можно определить как характеристику потенциального качества, позволяющую реализовать практически все элементы профессиональной готовности сотрудника в заданной ситуации, на рабочем месте, в трудовом коллективе [4].

Ввиду того, что структура так называемых «hard skills» (от англ. «жесткие» навыки) будущего специалиста, представленная в основном академическими знаниями и инструкциями, оказывается более ригидной и сложнее перестраивается в ситуации кризиса и неопределенности, то очевидным становится поиск структурного наполнения «soft skills» (от англ. «мягкие», «гибкие» навыки) – набор универсальных компетенций, фиксирующих характерологические и поведенческие особенности личности. Среди «мягких» компетенций большинство учёных выделяет такие личностные образования, как коммуникабельность, умение работать в команде, креативность, пунктуальность, уравновешенность и ряд других качеств. Однако, на наш взгляд, данный перечень очень подвижен и содержательное наполнение структуры личностных и поведенческих компетенций будущего юриста, ориентированного на профессиональную деятельность в правоохранительных органах, полностью определяется и задаётся спецификой осуществляемой профессиональной деятельности (Л.М. Митина, В.Д. Шадриков, Н.В. Яковлева и др.) [4].

Итак, первостепенная значимость гибких компетенций для будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах, определяется спецификой рассматриваемой трудовой сферы, где особую значимость приобретают личностные, эмоциональные и социальные образования в многообразии контекстов человеческих взаимодействий.

Чрезвычайно сложно переоценить значимость таких образований, как стрессоустойчивость, ответственность, толерантность, эмпатия в будущей профессиональной деятельности юриста правоохранительных органов, который ориентирован на успешную реализацию поставленных рабочих целей и задач, предполагающих комплексную актуализацию как жестких, профессиональных, так и гибких, личностных, компетенций будущего сотрудника.

Как мы видим, очень часто содержательное наполнение личностных и профессиональных компетенций отождествляется с понятием «профессионально важные качества» (далее – ПВК), рассмотрение которого также представляется чрезвычайно важным для определения методологических подходов к построению будущей модели формирования гибких компетенций [1].

Значительный вклад в проблему определения ПВК специалистов различных профессий внесли исследования ученых Ярославской психологической школы, в основе которых лежит концепция системогенеза деятельности академика В.Д. Шадрикова.

В рамках этого подхода деятельность рассматривается в единстве трех аспектов: предметно-действенного, психологического и физиологического.

Предметом психологического анализа деятельности являются именно индивидуальные качества субъекта, которые составляют ее внутреннюю структуру. Вопрос о развитии ПВК и формировании подсистем профессионально важных качеств является одним из узловых в проблематике системогенеза деятельности [5].

Как отмечает В.Д. Шадриков, относительно любой деятельности можно определить ряд профессионально важных качеств, уровень развития которых обеспечивает «реализацию деятельности». ПВК оказывают влияние на эффективность деятельности и успешности ее освоения. К ним относятся и способности, но они не исчерпывают всего объекта ПВК [5].

Говоря о профессионально важных качествах ученые отмечают, что совокупность данных свойств личности определяет потенциальные или актуальные способности к данной деятельности, а ослабление их приводит к стойким ошибочным действиям при профессиональном обучении и в дальнейшем к снижению эффективности определенной профессиональной деятельности (К.К. Платонов).

В психологии описаны разнообразные способы выявления ПВК специалиста: разработка комплекса ПВК путем опроса экспертов и последующей математической обработки данных на основе факторного, кластерного анализа и др. процедур; научно обоснованная разработка модели специалиста; составление тезауруса ПВК.

Изложение основного материала статьи. Следующим важным этапом исследования гибких компетенций будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах, является построение структурной модели как необходимого основания для прогноза, дальнейшего развития и формирования обозначенных личностных образований. Модель в психологических и акмеологических исследованиях проектирует соотношение настоящего и будущего, которого еще нет в реальной действительности и способ движения к нему, определяемый внешней и внутренней детерминацией.

Очевидно, «гибкие компетенции будущего юриста» – это комплексный психологический конструкт, или, возможно, даже некая личностная модель функционирования в современном обществе, требующая детального тщательного поэтапного эмпирического изучения. Содержательным наполнением, подлежащим последующему эмпирическому изучению, выступает сложная совокупность многообразных реально демонстрируемых компетенций либо потенциально существующих компетентностей будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах.

Вышеуказанные позиции позволили нам сформулировать цель исследования – разработать психологический инструмент, направленный на эмпирическое изучение модели формирования гибких компетенций будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах.

В рамках нашего эмпирического исследования мы обратились к методу опроса как наиболее адекватному при реализации стратегии первичного поиска в научном исследовании [2].

В частности, содержанием первого этапа создания психологического инструмента, направленного на исследование модели гибких компетенций будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах, может стать проведение частично стандартизированного интервью, целью которого является фиксация основных личностных категорий, представленных в сознании респондентов и определяющих эффективность будущих юристов. Операциональные индикаторы данных категорий могут быть зафиксированы в последующих вопросах анкеты, направленной на выявление личностных и поведенческих сторон профессиональной деятельности будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах.

Особо подчеркнем, что на первом этапе создания психологического инструмента изучения модели гибких компетенций будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах, адекватным является проведение именно частично стандартизированного интервью, так как отклонение со стороны респондента от заданной линии опроса может расширить и углубить взгляд на исследуемый феномен. Таким образом, мы можем увидеть и зафиксировать новые операциональные индикаторы категории «гибких компетенций будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах», и получить дополнительный ценный эмпирический материал [4].

На втором этапе при помощи контент-аналитической обработки полученного вербального массива информации представляется целесообразным выделение категорий гибких компетенций будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах. В частности, предварительный многомерный теоретический анализ позволяет предположить, что в качестве данных категорий могут выступать внешние поведенческие характеристики индивида и личностные характеристики (оценки, эмоциональные проявления, реакции, личностные качества и т.д.).

Итак, на основе контент-аналитической обработки данных интервью в рамках третьего этапа создания психологического инструмента изучения психологической модели гибких компетенций будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах, нами была конструирована стандартизированная анкета, фиксирующая в себе категории и подкатегории исследуемого образования.

Реализация опроса, направленного на фиксацию частных параметров гибких компетенций, представленных ключевыми личностными категориями, определяющими успех будущего юриста, ориентированного на профессиональную деятельность в правоохранительных органах, осуществлялась в марте 2022 года. В опросе приняли участие 206 экспертов, имеющих профессиональный опыт работы в правоохранительных органах и высказавших добровольное согласие поделиться своим мнением о ключевых гибких компетенциях, определяющих успех будущих юристов в профессиональной деятельности в правоохранительных органах.

В качестве оцениваемых в ходе анкетирования образований структуры гибких компетенций выступили такие параметры, как адекватная положительная самооценка будущего юриста, активная позиция, инициативность, креативность, неподверженность постороннему влиянию, общительность, коммуникабельность, рефлексия, стрессоустойчивость, тактичность, толерантность, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, а также ряд других гибких компетенций будущего юриста, ориентированного на профессиональную деятельность в правоохранительных органах.

Выводы. Количественный и качественный анализ полученных данных позволил выделить первостепенное значение в структуре ключевых гибких компетенций будущих юристов таких параметров, как эмоциональная устойчивость (54%), стрессоустойчивость (48%), активная позиция (46%), коммуникабельность (46%), связанная с умением легко устанавливать контакты, умение не теряться в ситуациях общения, стремление к инициативе, ответственность (44%). При этом в недостаточной степени отмеченными, но чрезвычайно важными в модели формирования гибких компетенций будущих юристов являются, на наш взгляд, такие параметры, как рефлексия (14%), толерантность и справедливость (14% и, соответственно, 16%) (например, в ситуациях необходимости принятия решений в условиях ценностно-нормативной неопределенности, при которых требуется интеграция права и морали, общекультурных и профессиональных компетенций).

Таким образом, разработка, апробация и последующее проведение анкетирования на репрезентативной выборочной совокупности позволило нам углубить, расширить и более детально исследовать феномен гибких компетенций, а также предложить методический инструмент для решения задачи формирования исследуемого образования в виде специально разработанной модели. На основе осмысления полученного эмпирического опыта нами были определены основные направления содержательного наполнения перспективной модели формирования гибких компетенций будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах.

Процесс моделирования, на наш взгляд, может быть максимально успешным в рамках ранней профессиональной подготовки будущих юристов, в частности в процессе непосредственной реализации образовательной деятельности уже на начальных этапах обучения по программам высшего профессионального образования. Так, полученные в результате эмпирического исследования данные стали основанием для разработки на кафедре психологии, педагогики и социальной работы Вологодского государственного университета общеуниверситетских курсов, направленных на формирование и развитие тех гибких компетенций, которые были отмечены экспертами как необходимые в работе будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах.

Так, целью курса «Саморегуляция психических состояний» (общая трудоемкость составляет 72 часа) является формирование компетенций, направленных на профилактику и коррекцию неблагоприятных состояний психики: умения рефлексировать и самостоятельно корректировать свое поведение, неблагоприятные функциональные состояния, эффективно использовать время как ресурс; предполагается практическое освоение и отработка основных приемов и методов саморегуляции; формирование культуры профессионального самосохранения; самосовершенствования, самореализации, самопознания.

Содержательное наполнение курса предполагает актуализацию всех ранее выявленных в ходе экспертного опроса компетенций и ориентировано на такие направления работы со студентами, как: обсуждение понятия о психике и психических состояниях, регуляцию тревожности, стресса, выгорания, регуляцию конфликтных состояний, регуляцию времени, оптимизацию психических состояний и выявление психологических ресурсов в будущей профессиональной деятельности, обсуждение основ позитивной психологии как базы успешной реализации профессиональных и личностных качеств будущих юристов.

Ключевым практическим методом актуализации на практике разработанной компетентностной модели, на наш взгляд, должен выступать тренинг с элементами диагностики и информирования как ключевой инструмент формирования гибких компетенций будущих специалистов в юриспруденции, именно поэтому тренинговая форма работы рассматривается нами в качестве основной в реализуемой образовательной программе.

Все занятия предполагают активное участие студентов в процессе обучения и направлены на осознание своих дефицитов и актуальных функциональных состояний, овладение различными способами и приемами регуляции и управления эмоциями и собственным поведением, самостоятельная работа предполагает применение техник самопомощи в различных жизненных ситуациях, рефлексивный отчет об их эффективности. Опыт реализации курса показывает его востребованность у студентов различных направлений, в том числе будущих юристов.

Таким образом, в данной статье нами выделены основные этапы процедуры разработки психологического инструмента формирования гибких компетенций будущих юристов, ориентированных на профессиональную деятельность в правоохранительных органах. На наш взгляд, практическая реализация специально разработанной модели на ранних этапах профессиональной подготовки может способствовать своевременной актуализации важнейших гибких компетенций будущих юристов, определяющих успех в выбранной профессиональной сфере, требующей комплексного сочетания как профессиональных, так и личностных параметров.

Литература:

1. Вадурина, Е.Н. Изучение личностных детерминант готовности современных студентов к осуществлению профессиональной деятельности / Е.Н. Вадурина, Н.В. Носова, М.О. Цатурян // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – 2021. – №71 (4). – С. 338-341.
2. Киселева, Е.В. Методы и методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие / Е.В. Киселева, Т.А. Поярова, М.О. Цатурян. – Вологда: Мин-во образов. и науки РФ; Вологод. гос. пед. ун-т., 2012. – 180 с.

3. Сеницын, А.А. Психологические инструменты изучения модели эффективного поведения менеджера топливно-энергетического кластера / М.О. Цатурян, А.А. Сеницын // Инновационное развитие науки и образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2020. – С. 248-251.
4. Цатурян, М.О. Алертность как эффективный психологический инструмент личности в современном обществе // *Universum: психология и образование: научный журнал*. – 2020. – № 4. – С. 20-23.
5. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – Репр. воспр. текста издания 1982. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

УДК159.9

кандидат химических наук, старший научный сотрудник, бакалавр по профилю «Общая психология. Психология личности», психолог АНСОО по общественной поддержке и просвещению «Эверест» Камышникова Наталья Николаевна
Рубцовский индустриальный институт (филиал) ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Рубцовск), АНСОО по общественной поддержке и просвещению «Эверест» (г. Рубцовск);
педагог-психолог Нестеренко Анна Владимировна
Автономная некоммерческая организация «Лучик» (г. Рубцовск);
кандидат физико-математических наук, доцент Шевченко Алеся Сергеевна
Рубцовский индустриальный институт (филиал) ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Рубцовск)

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Цель данного исследования: выявление психологических особенностей временной перспективы матерей, воспитывающих детей с ментальными нарушениями (посещающими занятия в КГБУСО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рубцовска»). Теоретико-методологические основания: Теоретико-методологические основания: подход к изучению временной перспективы и временной ориентации Ф. Зимбардо; научные взгляды Ж. Нюттена по определению временной установки; научные взгляды В. Кластер, о специфике измерения отношения к будущему; автобиографический подход к изучению жизненных перспектив (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова); анализ психологических особенностей понимания личностных изменений у матерей детей-инвалидов (Т.Д. Зинкевич, Н.В. Жутикова, Л.А. Нисевич, Т.Е. Козлова, и др.); представления о структуре нарушенного развития (Л.С.Выготский); описание клинико-психологических особенностей детей с аутизмом (К.С. Лебединская, В.В. Лебединский); описание о воспитании детей с отклонениями в развитии (Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина); изучение личностных особенностей родителей аутичных и умственно отсталых детей (Е.А. Бочарова, Л.С. Печникова, Л.М. Шипицина, В.М. Сорокин).

Эмпирическая база исследования: исследование проводилось на базе КГБУСО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рубцовска». В исследовании участвовали матери, воспитывающие детей с ментальными нарушениями, посещающими занятия в КГБУСО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рубцовска», в количестве 60 человек. 30 – матери, воспитывающие детей с ментальными нарушениями и 30 – матери нормотипичных детей, в возрасте от 28 до 55 лет.

Показано, что психологическое время матерей, воспитывающих детей с ментальными нарушениями, действительно имеет свои особенности и выражается в восприятии и переживании его как хаотичного, сложного, неприятного, проблематичного, исходящего от других и навязанного из вне. У большей части матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями наблюдается деформация временной перспективы в сторону негативных переживаний. Трансформации временных перспектив матерей, воспитывающих детей с ментальными нарушениями, происходят в отношении событийной и целевой насыщенности перспектив, эмоционального отношения к настоящему и будущему, поведенческой активности в отношении проектирования будущего и его реализации.

Ключевые слова: временные перспективы, матери, событийность, поведенческая активность.

Annotation. The purpose of this study is to identify the psychological features of the time perspective of mothers raising children with mental disorders (attending classes at the KGBUSO «Integrated Center for Social Services of the population of the city of Rubtsovsk»). Theoretical and methodological foundations: Theoretical and methodological foundations: an approach to the study of time perspective and time orientation F. Zimbardo; scientific views of J. The scientific views of V. Cluster, on the specifics of measuring attitudes to the future; an autobiographical approach to the study of life prospects (L.F. Burlachuk, E.Y. Korzhova); analysis of psychological features of understanding personal changes in mothers of disabled children (T.D. Zinkevich, N.V. Zhutikova, L.A. Nisevich, T.E. Kozlova, etc.); ideas about the structure of impaired development (L.S. Vygotsky); description of clinical and psychological characteristics of children with autism (K.S. Lebedinskaya, V.V. Lebedinsky); description of the upbringing of children with developmental disabilities (E.M. Mastuykova, A.G. Moskovkina); study of the personal characteristics of parents of autistic and mentally retarded children (E.A. Bocharova, L.S. Pechnikova, L.M. Shipitsina, V.M. Sorokin).

Empirical base of the study: the study was conducted on the basis of the KGBUSO "Integrated Center for Social Services of the population of the city of Rubtsovsk". The study involved mothers raising children with mental disabilities attending classes at the KGBUSO «Integrated Center for Social Services of the population of the city of Rubtsovsk», in the number of 60 people. 30-mothers raising children with mental disorders and 30- mothers of normotypic children, aged from 28 to 55 years.

It is shown that the psychological time of mothers raising children with mental disorders really has its own characteristics and is expressed in the perception and experience of it as chaotic, complex, unpleasant, problematic, coming from others and imposed from outside. The majority of mothers raising children with mental disorders have a deformation of the time perspective in the direction of negative experiences. Transformations of the time perspectives of mothers raising children with mental disorders occur in relation to the event and target saturation of the perspective, emotional attitude to the present and the future, behavioral activity in relation to the design of the future and its implementation.

Key words: time perspectives, mothers, eventfulness, behavioral activity.

Введение. В последнее время наблюдается подъем интереса специалистов в области психологии к проблеме временных возможностей личности. Восприятие времени личностью определяет избирательность в понимании своего жизненного пути: происходит произвольное обращение к урокам прошлого, пристальное отношение к событиям настоящего, построение перспектив своего будущего. Представления себя во времени дают возможность личности

разобрать опыт минувших дней, осознавать суть настоящего и выстраивать планы на будущее. От того, насколько успешно реализуется этот процесс, зависит жизненный успех и субъективное благополучие личности [5, 6].

Под общим термином «временная перспектива» собрались многочисленные исследования, посвященные различным аспектам психологического времени, исследования, нацеленные на изучение временных ресурсов в личном смысле. Проблемы временных ориентаций личности нашли свое отражение в трудах отечественных авторов: Л.С. Выготского, Д.А. Леонтьева, В.И. Ковалева, А.М. Прихожан, А.А. Кроника, Е.М. Головахи, В.С. Хомика и др.

В свою очередь понятие «временная перспектива» введено в работах Курта Левина, который представлял ее как «полную совокупность представлений индивидуума о своем психологическом будущем, настоящем и прошлом, существующих в данный момент времени» [2]. Дальнейшее развитие этой теории нашло свое отражение в работах таких зарубежных авторов, как Ф. Зимбардо, Д. Бойда, Ж. Нюттен, Л. Франк.

Изложение основного материала статьи. Таким образом, особенный интерес, в свете вышесказанного, представляет исследование взаимосвязи в построении временной перспективы у матерей, воспитывающих детей с ментальными нарушениями, как фактора стресса и сложной жизненной ситуации.

Появление в семье ребенка с ментальными проблемами (отставанием от нормы) в развитии, в каждой семье воспринимается как неожиданное и эмоционально травмирующее событие. Подготовиться к нему психологически нельзя. К авторам, изучающим особенности развития в данном русле можно отнести (Л.М. Шипицына, Е.М. Мастоюкова, В.В. Ткачева, О.Н. Усанова и др.).

В основе психологических реакций родителей лежит так называемый феномен экспектаций, под которым понимается система ожиданий родителей в отношении ребенка и своего собственного поведения в отношении последнего. Рождение ребенка с ментальными нарушениями аннулирует прежние ожидания, а новые в этот момент еще не сформированы. Матерями происходит переоценка жизненного смысла, нарушается непрерывность внутреннего существования и целостности душевной жизни [4].

Т.Б. Козлова отмечает, что сильнее всего страдает психика матери, именно она подвергается сильным изменениям и трансформации, психология матери ребенка – с нарушениями, это происходит из-за физиологических, психологических особенностей женского организма, а также культурных традиций и социальных особенностей нашего общества [3].

Каждый родитель, по-разному проживают процесс принятия ребенка с ментальными нарушениями, поскольку это очень трудный и неоднозначный и сложный путь, часто он зависит не столько от степени отягощения заболевания ребенка, сколько от личных особенностей матери [1].

Отношение матери к своему ребенку с ментальными нарушениями, проблемность и отягощенность состояния ребенка, позволяет более подробно изучить вопросы данной темы, понять и увидеть, как данные моменты в развитии ребенка влияют на изменение в осознании времени и построении временных перспектив матерями.

На первом этапе исследования матери детей с ментальными нарушениями были протестированы по методике «Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо». С помощью опросника Ф. Зимбардо определяли выраженность временных ориентаций в структуре временной перспективы. Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы.

В ходе проведения эмпирического исследования было выявлено, что группа матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями, ориентирована на прошлое и настоящее, наиболее выраженной является фактор «позитивное прошлое» (83,5) и «гедонистическое настоящее» (60,5), «фаталистическое настоящее» (55,1). Воспоминания о прошлом свидетельствует, об обращенности женщин к традициям, опыту и былым достижениям.

Полученные данные говорят, о желании матерей сохранить сложившейся порядок из прошлого, поскольку это дает ощущение с налаженным образом жизни, или сходством с ним.

Будущее не радует, оно сопровождается опасениями и тревогами о том, что все может стать хуже, чем есть сейчас. Прошлое представляется более событийно насыщенно, рационально организовано.

В ходе проведения эмпирического исследования было выявлено, что в группе матерей, воспитывающих нормотипичных детей, так же характерным является ориентация на «позитивное прошлое» (46,9) и «будущее» остальные факторы имеют среднее или низкое значение.

С помощью опросника Ф. Зимбардо определяли выраженность временных ориентаций в структуре временной перспективы. С использованием Т-критерия Стьюдента были обнаружены различия между группами матерей, воспитывающих детей с ментальными нарушениями и воспитывающих нормотипичных детей. Преобладает положительная оценка позитивного прошлого в группе матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями, это выражается в событийной наполненности и насыщенности жизненных перспектив в прошлом у данной группы матерей ($p=0,001$).

Испытуемые обеих групп по-разному оценивают свое настоящее, при этом и у матерей, воспитывающих детей с ментальными нарушениями высокие показатели среднего значения фаталистического настоящего и гедонистическое настоящее, настоящее очень тесно связано с прошлым и будущим, с тем в будущем уже не будет так хорошо, как в прошлом ($p=0,001$).

Средняя оценка будущего по данной методике между группами матерей так же получила различия. Было выявлено, что группа матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями воспринимает свое будущее в целом менее привлекательным ($p=0,006$), чем группа, матерей воспитывающая нормотипичных детей.

Средние значения параметров времени методики «Опросник временной перспективы», у матерей, воспитывающих нормотипичных детей приближен к «сбалансированной временной ориентации». У матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями, выявлена – «деформированная временная ориентация. Вероятно, женщины, воспитывающие детей с ментальными нарушениями, обладают чувством недостаточной наполненности жизни событиями, впечатлениями, деятельностью.

Далее с помощью методики шкала временных установок (Ж. Нюттена, В. Ленсома) и многомерной шкалы отношения к будущему (В. Кластера), была измерена индивидуальная установка по отношению к личному прошлому, настоящему и будущему, у матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями, посещающими занятия в КГБУСО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рубцовска». Методика позволила оценить субъективные установки по отношению к этим временным измерениям и их содержанию.

Матерям, воспитывающим детей с ментальными нарушениями и матерям, воспитывающим нормотипичных детей, были предложены пары противоположных прилагательных-утверждений. Им необходимо было отметить на каждой шкале, что они непосредственно чувствуют относительно своего личного прошлого, настоящего и будущего. Показано, что в содержании измерения индивидуальных установок субъективной картины жизненного пути женщин, воспитывающих детей с ментальными нарушениями, наиболее насыщенной значимыми событиями, является события, происходящие в прошлом. Можно сказать, что представления о прошлом в группе матерей нормотипичных детей и матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями, достаточно похожи. Образы прошлого преимущественно позитивные. Матери нормотипичных

детей более гармонично описывают свое прошлое, для них оно «удаленное» (2,2), и уже не имеет такой ценности и важности. Прошлое не выглядит достаточно легким или простым (2,4), полное (3,5). У матерей, воспитывающих нормотипичных детей, настоящее более событийно наполнено, их настоящее «близкое» (5,1), «приятное» (4,4), «полное» (4,4), (5,1), близкое полно надежд (5,3), «планируемое ими» «теплое» (4,3), интересное (4), они четко знают, чего хотят, планируют события, и уверены в своем настоящем. Среднее значение настоящего у матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями можно охарактеризовать, как полезное (4,5), ценное (4,5), близкое (4,8), полно надежд (4,6), в то же время оно ведется им как хаотичное (1,8), неструктурированное (1,5), сложное (1,2), зависящее от обстоятельств (1,9), конфликтное (1,6), навязанное из вне (1,9), проблематичное (1,7), трудное (1,8).

Исходя из представленных данных видно, что матерям, воспитывающим детей с ментальными нарушениями настоящее, видится, как важное, ценное, полезное, мое личное. И в то же время, они его видят, как тяжелое, сложное, исходящее от обстоятельств, проблематичное и навязанное из вне. На основании полученных результатов, можно сказать, что для матерей данной группы настоящее видится в более тревожных и пессимистичных тонах, чем прошлое. Это связано с тем, что многие так и не смогли принять диагноз ребенка, связанные с ним ограничения в собственной реализации, а также привязанность к ребенку и невозможность полностью строить свое настоящее и будущее как хочется матерям, без навязывания из вне.

Изучая временную установку на будущее, можно сказать, что представления о будущем в группе матерей нормотипичных детей и матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями, достаточно отличаются. Это мы можем проследить по отдельным дескрипторам в исследовании. Матерям нормотипичных детей будущее видится более радужным и полным, это отражается по следующим дескрипторам: «приятное» (5), «полное» (4,9), «привлекательное» (4,9), «светлое» (4,8), «прекрасное» (5), интересное (4,9) ($p=0,001$). Низкие показатели мы можем проследить в динамике будущего, это «медленное», «отсроченное», «удаленное», но эти показатели отличаются не существенно от матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что будущее воспринимается матерями детей с ментальными нарушениями, как важное, полное надежд, полное, интересное, и в то же время, зависящее от обстоятельств и неопределенное. Исходя из этого, можно сказать, что, несмотря на тяжелое, разочаровывающее настоящее, матери возлагают надежды на свое будущее.

Анализируя данные, полученные по результатам исследования методики Ж. Нюттена и В. Ленсома, можем заключить следующее, наполненность образов прошлого, настоящего и будущего обуславливает поведенческий стиль матерей. Так же мы можем сделать выводы, что матери детей с ментальными нарушениями испытывают трудности в планировании будущего, им присуща борьба и тревога, из-за сложившихся проблем с детьми они воспринимают свою жизнь как навязанную, неподвластную себе, нет контроля над собственной жизнью, отсюда возникает ощущение нестабильности.

Далее в нашем исследовании мы рассмотрим, как измеряется будущее в двух группах респондентов, при использовании методики «многомерная шкала отношения к «будущему» (В. Кластера). Мы сравнили результаты у двух групп испытуемых, заметили следующие закономерности и отличия. Отношение к будущему в группе матерей нормотипичных детей и матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями, имеют следующие различия по шкалам и дескрипторам, которые входят в данные шкалы. Будущее матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями, видится им «неопределенным» ($p=0,001$), «зависящем от обстоятельств» ($p=0,002$), «трудным» и «сложным» ($p=0,001$), «проблематичным» ($p=0,001$). По динамике развития, будущее видится им «отсроченным» ($p=0,001$), «удаленное» ($p=0,094$). Матери нормотипичных детей будущее видят более радужным и наполненным событиями и смыслом, это выражается в дескрипторах: «упорядоченное» ($p=0,001$) и «структурированное» ($p=0,001$), «исходящее от меня» ($p=0,004$), и «планируемое мной» ($p=0,004$), «ценное» ($p=0,004$), «привлекательное» ($p=0,001$). Были обнаружены различия относительной важности разных компонентов этого отношения, в сравнении шкал у матерей нормотипичных детей и матерей детей с ментальными нарушениями. Шкала «ценность» ($p=0,004$) превалирует у матерей, воспитывающих нормотипичных детей, так же наблюдается разница в остальных шкалах. Это может говорить о том, что происходит психологическое нарушение восприятия будущего, вследствие негативного прошлого в своем настоящем.

На заключительном этапе исследования матери детей с ментальными нарушениями были протестированы по методике «Психологическая автобиография» (Л.Ф. Бурлачука и Е.Ю. Коржовой). У матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями происходит застревание на прошлом. У матерей, воспитывающих нормотипичных детей прошлое воспринимается, как положительный опыт. Отрицательное будущее ($p=0,03$), у матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями, низкий уровне положительных ожиданий, от будущего, они им кажется менее непривлекательным, predetermined и предстает в их мыслях в негативном свете событий. Матери данной группы испытывают чувство безнадежности, неспособности повлиять на сложившуюся жизненную ситуацию. Матери смотрят на будущее сквозь призму неизбежных событий. Данные этапы жизненного пути, сами по себе, носят нейтральный характер, в силу своей неизбежности, однако матери, воспитывающие детей с ментальными нарушениями, в первую очередь выделяют именно их, расставляя акценты при анализе будущего на подобных событиях.

Выводы. На основе полученных результатов исследования временных перспектив матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями, с точки зрения системного подхода, можно сделать следующие выводы:

1. Временные перспективы матерей воспитывающих детей с ментальными нарушениями, отличаются менее сформированным будущим, более фаталистическим отношением к жизни, которое характеризуется независимостью от воли личности, predetermined подчинением судьбе, и более высоким средним значением по шкале «позитивное прошлое».
2. Вырисовывается смещение временной ориентации в сторону позитивного прошлого.
3. Матери, воспитывающие детей с ментальными нарушениями, предпочитают жить сегодняшним днем, не демонстрируют многообразие планов. У них так же доминирует гедонистическое отношение к настоящему, которое говорит о сосредоточенности на актуальных событиях, приносящих удовлетворения посредством наименьших затрат психической и физической активности, и, в свою очередь, ухода от реалистичного планирования будущей жизни.
4. Временная установка на настоящее и будущее характеризуется более негативным восприятием данных временных отрезков. Они воспринимаются и переживаются, как навязанные, неподвластные себе, сложное, проблематичное, хаотичные, безнадежные.
5. Происходит психологическое нарушение восприятия будущего, вследствие негативного прошлого в своем настоящем.

6. Характер воспроизведенных событий и целей носит примитивный обобщенный характер. Слабая событийная наполненность может быть связана с зависимым состоянием матери от своего ребенка, ограниченным кругом общения и узким интересом, направленным, как правило, на ребенка.

На основе полученных данных была разработана программа психологического тренинга Временная перспектива: «осознание значимости времени и трансформация негативных переживаний» для матерей, воспитывающих детей с

ментальными нарушениями, посещающими занятия в КГБУСО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рубцовска».

Программа тренинга рассчитана на 6 занятия, которые проводились 1 раз в неделю продолжительностью 40-60 минут.

Цель программы – восстановления целостности субъективной картины жизненного пути, направлена на формирование целостного восприятия своей жизни, расставление приоритетов, активизацию мыслительных процессов, направленных на осознание образа желаемого будущего развитие умений и навыков, эмоционального позитивное пере формулирование негативных ожиданий матерей через осознания ими значимости времени и активизации личностных ресурсов.

Литература:

1. Заборина, Л.Г. Изучение состояния психологической напряжённости и эмоциональных переживаний у родителей, воспитывающих детей-инвалидов / Л.Г. Заборина // Сибирский психологический журнал. – 2007. – №26. – С. 136-140.
2. Левин, К. Определение понятия «поле в данный момент» / К. Левин. // Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса. Начало 10-х – середина 30-х годов XX в. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 364 с.
3. Ральникова, И.А. Жизненные перспективы личности: психологический контекст / И.А. Ральникова. – Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2002. – 152 с.
4. Сагдулаев, А.А. О проблемах отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии / А. А. Сагдулаев // Дефектология. – 1996. – №5. – С. 75-79.
5. Камышникова, Н.Н. Жизненные перспективы старших школьников с углубленным изучением естественнонаучных предметов / Н.Н. Камышникова, У.Н. Черноусова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73. – Ч.1. – С. 348-350.
6. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2008. – 296 с.

Психология

УДК 159.9.019.2

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Кобзарева Инна Ивановна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Прилепских Оксана Сергеевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
студент 4 курса педагогического факультета, кафедры теории и методики истории и обществознания Гончаров Артем Сергеевич
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПРОБЛЕМА ДАЗАЙН-АНАЛИЗА В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Актуальность исследования заключается в необходимости более детального изучения характеристик Дазайна, Дазайн-анализа в рамках экзистенциальной психологии. Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы работы можно использовать при проведении занятий по психологическим и философским дисциплинам в высшем учебном заведении академического типа. Научная новизна исследования отражена в пересмотре истории становления философии Дазайна и структуры Дазайн-анализа в истории датской, немецкой, французской школ и их непрямых последователей, а также российских представителей экзистенциализма, персонализма. В методологический аппарат данного теоретического исследования вошли общенаучные методы (анализ и синтез данных, сравнение, сопоставление, дедукция и индукция); методы исторической антропологии (номотетический метод, идиографический метод, метод индексов, метод главных компонентов, метод изучения комплиментарности); психоаналитические методы (интерпретативный метод, метод свободных ассоциаций, метод юнгианского анализа, конструктивный метод). Цель исследования – комплексный анализ проблемы Дазайна и Дазайн-анализа в истории европейской психологической мысли. Результаты исследования заключаются в определении истоков экзистенциальной психологии, особенностей формирования представления о Дазайне как о самости, творчестве и творческой самореализации человека «здесь и сейчас». В рамках исследования были пересмотрены и уточнены некоторые аспекты, касающиеся структуры и характерных особенностей Дазайн-анализа.

Ключевые слова: экзистенциализм, персонализм, школа, Дазайн, бытие, Дазайн-анализ, человек.

Annotation. The relevance of the study lies in the need for a more detailed study of the characteristics of Dasein, Daseinanalysis within the framework of existential psychology. The practical significance of the study lies in the fact that the materials of the work can be used when conducting classes in psychological and philosophical disciplines in a higher educational institution of an academic type. The scientific novelty of the study is reflected in the revision of the history of the formation of the philosophy of Dasein and the structure of Daseinanalysis in the history of the Danish, German, French schools and their indirect followers, as well as Russian representatives of existentialism, personalism. The methodological apparatus of this theoretical study included general scientific methods (analysis and synthesis of data, comparison, comparison, deduction and induction); methods of historical anthropology (nomothetic method, idiographic method, method of indices, method of principal components, method of studying complementarity); psychoanalytic methods (interpretative method, free association method, Jungian analysis method, constructive method). The purpose of the study is a comprehensive analysis of the problem of Dasein and Daseinanalysis in the history of European psychological thought. The results of the study are to determine the origins of existential psychology, the features of the formation of the idea of Dasein as a self, creativity and creative self-realization of a person «here and now». As part of the study, some aspects were revised and clarified regarding the structure and characteristics of Daseinanalysis.

Key words: existentialism, personalism, school, Dasein, being, Daseinanalysis, man.

Введение. Экзистенциальная психология получила развитие в послевоенные годы благодаря влиянию психоанализа, феноменологии, персонализма и экзистенциализма. Главным предметом данной неклассической школы стала творческая личность как актер культуры. Прикладной раздел экзистенциальной психологии – экзистенциальная психотерапия совместила методы психоанализа, собрав новый методологический аппарат вокруг Дазайн-анализа – метода изучения творческой самореализации, корреляции творчества и эмоционального состояния человека.

На становление экзистенциальной психологии в целом и Дазайн-анализа в частности повлияли такие философы и психологи как С. Кьеркегор, Э. Гуссерль, А. Камю, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, К. Роджерс, Р. Мэй и В. Франкл.

Не менее значимое влияние оказали представители персонализма – российские писатели и философы Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, Л.И. Шестов и составители сборника «Вех» (М.О. Гершензон, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Б.А. Кистяковский, П.Б. Струве, С.Л. Франк, А.С. Изгоев) [16].

Современная экзистенциальная философия имеет следующие разделы:

- 1) Анализ творческого потенциала персон И. Ялома;
- 2) Экзистенциальный анализ К. Роджерса;
- 3) Экзистенциальная логотерапия В. Франкла;
- 4) Экзистенциальный анализ А. Лэнгле;
- 5) Экзистенциальное консультирование Р. Мэй;
- 6) Дазайн-анализ А. Хольцхей-Кунц [3].

Американский психолог Ролло Мэй, один из главных представителей экзистенциальной школы второй половины XX в., считал, что для полноценного изучения личности человека психологу необходимо работать не с его образом у себя в голове, который он формирует на основе системы вопрос-ответ, а с проблемой выражения социальных, культурных и глубоко внутренних переживаний, лежащих в основе экзистенции человека – тех сокровенных надежд и стремлений, которые составляют ядро личности [12]. Трудности, с которыми мы сталкиваемся ежедневно, – в первую очередь должны анализироваться психологом [6]. В условиях клинической практики психоанализ предоставляет для этого широчайшие перспективы, но, при отсутствии требуемого оборудования, каждому психологу всегда нужен инструмент для глубокого измерения эмоционального состояния творческой личности. Одним из таких инструментов как раз и является Дазайн-анализ [4; 5].

Однако, прежде чем говорить о том, что собой представляет данный продукт синтеза психоанализа и экзистенциальной психологии, необходимо изучить истоки зарождения таких понятий, как «экзистенция» и «Дазайн».

Изложение основного материала статьи. С легкой подачи Ж.-П. Сартра, русская философская традиция, заложенная Л.Н. Толстым и Ф.М. Достоевским, стала считаться основой формирования философии экзистенциализма наравне с творчеством С. Кьеркегора и А. Камю; хотя данная точка зрения, конечно, заслуживает право на существование... [4; 14] Российские писатели, действительно, во многом определили характер определения ключевых идей и тем философии экзистенциализма, а религиозный персонализм в лице Л.И. Шестова и «веховцев», поставив во главу угла личность – Персону как первооснову мира, ознаменовал собой новый этап развития идеалистических течений в России и Европе [2]. Выход сборника статей о русской интеллигенции «Вехи» в марте 1909 г. привел к широчайшему общественному резонансу. Четыре переиздания в 1910 г. быстро нашли отклик в кругу именитых французских и немецких философов-экзистенциалистов [13].

Важно отметить, что восемь статей, составивших сборник, определили все дальнейшее развитие экзистенциализма и экзистенциальной психологии, сформировав основной перечень проблем и тем для исследования:

- Гершензон М.О. Предисловие. Автор подробно обозначил проблему экзистенциального субъекта, личной свободы и свободы творчества;
- Бердяев Н.А. Философская истина и интеллигентская правда. В статье представлено подробное описание проблемы смысла жизни, поиска истины и соотношения желаний личности с потребностями общества;
- Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество. Данная статья, определила проблемы подвига, действия и бездействия, вины, преступления и наказания, виктимности, страха и солидарности, конечности жизни и высшей цели существования;
- Гершензон М.О. Творческое самосознание. Автором подробно описывались проблемы свободы слова, творчества, независимости личности и мнения, абсурда и причинности существования, особенности творческой самореализации;
- Кистяковский Б.А. В защиту права. Статья, направленная на переоценку общественных ценностей и системы наказания, которая, по мнению автора, должна «исправлять» человека, а не «калечить» его психику;
- Струве П.Б. Интеллигенция и революция. Статья, посвященная проблеме гражданской идентичности и солидарности и актуальной теме первой русской революции 1905 г.;
- Франк С.Л. Этика нигилизма. Автор статьи, проводит черту между самостью и общественным долгом;
- Изгоев А.С. Об интеллигентной молодежи. Статья, призывавшая молодежь к поиску себя в меняющемся мире [2].

За рубежом в это время на становление экзистенциализма значительное влияние оказала философия жизни и перспективизм Ф. Ницше и философия экзистенциального субъекта С. Кьеркегора [7]. Последний разделил мир на две части – личную и общественную, объективную. В своих главных работах «Или-или» [9], «Страх и трепет» [10] и «Евангелие страданий» [8] С. Кьеркегор сосредоточился на попытках анализа таких чувств творческой личности как страх, ужас, отчаяние и безысходность. Их истоком философ считал невозможность творческой самореализации.

С. Кьеркегор неосознанно определил две главные категории экзистенциализма – эссенцию (лат. *essentia* – «сущность»), творческий, культурный и духовный потенциал человека, его «дух» и экзистенцию (лат. *existentia* – «выступать», «существовать»), причинность, цель и смысл жизни [9]. В дальнейшем такие философы, как Э. Гуссерль, А. Камю, М. Хайдеггер и К. Ясперс более детально изучили феномен сущности [11].

В частности, немецкий философ М. Хайдеггер выделил новую категорию в рамках экзистенциализма – Дазайн (нем. *Dasein* – «здесь-бытие»). Обиходный смысл данного понятия – человеческое наличное бытие, то есть, то, что беспокоит человека в данный момент. Сам М. Хайдеггер в книге «Бытие и Время» (нем. «*Sein und Zeit*») определял Дазайн как человека в онтологическом смысле, его творческие возможности, которые возможно реализовать в наличном бытии, в картине, стихотворении, скульптуре и пр. [19]. Нереализованные возможности творческой личности, по мнению философа, являются причинами возникновения кьеркегоровских упаднических чувств – страха, ужаса, отчаяния, которые на фоне социальной незащищенности и потери смысла жизни могут стать поводом для суицида [21]. Дазайн – это предощущение творческой самореализации, обеспечивающая вовлеченность человека в события и явления социального мира [22].

Практическое применение идеям М. Хайдеггера нашли такие исследователи, как Ж.-П. Сартр, К. Роджерс, Р. Мэй и В. Франкл. Они соединили методологический аппарат психоанализа с детальной, глубинной последовательностью Дазайн-анализа – процесса изучения особенностей творческой самореализации. Впоследствии активные дискуссии о Дазайн-анализе в рамках экзистенциальной психологии велись в 70-е гг. XX в. [12; 15; 17; 18; 25]. Так, например, Б. Эчеверриа разработал новую технологию психологического анализа, включавшую в себя анамнез, анализ личности, совместную творческую деятельность, классические приемы «лечения словом» и использование технических средств для гипноза, коррекции эмоционального состояния и активности [14]. Данная технология не раз изменялась и дополнялась новыми методами и приемами [13]. На сегодняшний день многие американские школы Дазайн-анализа используют технологию Б. Эчеверриа при работе с криминальными элементами, душевнобольными и пережившими психологический шок [14]. Другое направление – более «мягкое» и конструктивное, включающее в себя новые модели: арт-терапии, музыкотерапии, библиотерапии, драматерапии, фототерапии и игровой терапии [26].

Можно сказать, что современное состояние Дазайн-анализа сводится скорее к коррекции эмоционального состояния путем релаксации и разных видов терапии художественного и игрового типов, а не к попыткам высвобождения творческого потенциала личности [24; 26]. Тем не менее, нас интересуют в большей степени американские школы, поставившие своей целью возвращение к фундаментальной онтологии, психиатрическим исследованиям и поиску взаимосвязи между эмоциональным упадком и творческим кризисом.

Американские школы Дазайн-анализа сегодня придерживаются традиции, заложенной швейцарскими психиатрами Л. Бинсвангером и М. Боссом. На основе анализа в методологии К.Г. Юнга, герменевтики М. Хайдеггера и синтеза данных об эмоциональном состоянии по принципам Ж.-П. Сартра, швейцарские психологи создали наиболее устойчивую форму Дазайн-аналитической психотерапии, включающую в себя три поля для анализа:

1) Umwelt (с нем. – «мир вокруг») – изучение внешних факторов, раздраженности, эмоционального упадка и творческого кризиса;

2) Mitwelt – изучение мира близких людей, оказывающих непосредственное влияние на чувства и эмоции человека, его взаимоотношения и социальные установки;

3) Eigenwelt – изучение самости, «своего мира», который человек создает для того, чтобы «закрыться от проблем», создать идеальный образ, который, по сути, станет ядром психологической защиты [26].

Главная задача психолога на раннем этапе Дазайн-анализа – осторожно разрушать часть за частью идеальный мир, чтобы сформировать у человека новый образ, новое представление о себе, на которое можно будет повлиять. Ключевым инструментом для этого являются беседа и творческая деятельность.

На основе данной трактовки Дазайн-анализа, Р. Мэй предложил в ходе изучения причин эмоционального упадка и творческого кризиса не выделять категории страха и тревоги, как это делали ранее, важнее сосредоточиться на изучении чувства вины и сильных эмоциях, в которых она проявляется. В экзистенциальной психологии принято выделять следующие основные виды чувства вины [12]:

1) отрицание, отказ и невозможность (творческой) самореализации, свободной активности как проявление угрызений совести;

2) обратное отрицание, когда человек стремится с помощью работы и творчества забыть о вине, но не может сосредоточиться на активной и продолжительной деятельности;

3) вина как невозможность удовлетворения своих потребностей и потребностей своего ближайшего окружения;

4) вина сепарации, когда человек не представляет себе, какой жизненный выбор он может сделать или какой жизненный сценарий избрать;

5) вина онтологическая, обуславливающая невозможность выбора – потаенный страх;

6) вина через страх, характеризующаяся обратной ситуацией, когда человек начинает испытывать страх постфактум.

Американские исследователи, разработавшие работающие в Национальном Совете США первую модель Дазайн-анализа, выделили ряд социокультурных и психологических категорий, которые могут позволить косвенно или прямо повлиять на формирование целостного диалога между психоаналитиком и пациентом. Из всех категорий сближения психоаналитика и пациента – общими выделяются те, что призваны включить их в единую идейную систему восприятия тех ценностей и норм, которые присущи конкретному обществу и государству [1]. Конечно, особой категорией выступают и общечеловеческие ценности, но в рамках Дазайн-анализа важно определить именно то, что волнует пациента. Это позволит сократить психологическую дистанцию и углубиться в сущность волнующей его проблемы (вины) [6].

Выводы. Согласно экзистенциальной психологии, человек должен оказаться в положении, когда он может «сломать» психологические барьеры самостоятельно. Задача психолога – помочь ему. В этом ключе Дазайн-анализ не предлагает ничего принципиально нового: углубленная и продолжительная беседа, которая в практической форме направлена на раскрытие вины и творческого потенциала с помощью арт-терапии.

Тем не менее, комплексное решение и нестандартный подход, распространенные в американских и европейских (континентальных) школах Дазайн-анализа позволяют по-иному взглянуть на проблемы самости, творчества, страха и вины, чтобы аккумулировать знания психологов различных направлений при работе со «сложными случаями».

Современные школы Дазайн-анализа представляют такие высшие учебные заведения, как Австрийский Дазайн-аналитический институт, Бельгийский центр Дазайн-анализа, Бразильская ассоциация Дазайн-анализа, Венгерское общество Дазайн-анализа и др. В рамках данных школ осуществляется реализация гуманистических принципов психологической поддержки.

Ведущие специалисты считают, что совокупность технологий и методов Дазайн-анализа при общении с пациентом должна опираться на демократический стиль общения, формирование наиболее важных ценностных категорий и ориентироваться на включение человека в коллективные виды творческой деятельности. Индивидуализация, которая, безусловно является важной сама по себе, тем не менее, уходит на второй план, расширяется пространство для арт-терапии, творческих проектов, круглых столов и игровых форм совместных занятий.

Считаем, что Дазайн-анализ в его современном виде вполне подходит для использования российскими психологами-практиками в области клинического психоанализа и экзистенциальной, аналитической психологии, а также специалистами, занимающимися изучением новых форм арт-терапии, проектной и игровой технологий. В тесной связи с традициями, заложенными С. Кьеркегором и представителями персонализма, Дазайн-анализ имеет не только практическую, но и культурную значимость, что обуславливает перспективы его дальнейшего изучения.

Литература:

1. Бьюдженталь, Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Пер. с англ. А.Б. Фенько / Бьюдженталь Дж. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 336 с.
2. Вехи. Сборник статей о русской интеллигенции / вступ. стат. канд. ф. н. А.А. Тесли. – М.: РИПОЛ-классик, 2017. – 330 с.
3. Всемирная энциклопедия: Философия / науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: Аст, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
4. Гийон, Ч. Аутентичность, нравственные ценности и психотерапия // Мартин Хайдеггер: сб. статей / сост. Д.Ю. Дорофеев / Гийон Ч. – СПб.: РХГИ, 2004. – 576 с.: ил.
5. Гуссерль, Э. Избранные работы / Сост. В.А. Куренной / Гуссерль Э. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. – 464 с.
6. Дорцен, Э. ван. Повседневные тайны. Экзистенциальные измерения психотерапии / Дорцен Э. ван. – М.: ИОИ. / перевод с английского / 2019. – 446 с.
7. Камю, А. Изнанка и лицо: Сочинения / Камю А. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1998. – 864 с.
8. Кьеркегор, С. Евангелие страданий / Пер. с дат. А.В. Лызлова, предис. прот. А. Уминского / Кьеркегор С. – М.: Свято-Владимирское изд-во, 2011. – 304 с.

9. Кьеркегор, С. Или-или: Фрагмент из жизни: в 2 ч. / Пер. с дат., вступ. ст., коммент., примеч. Н. Исаевой и С. Исаева / Кьеркегор С. – СПб.: Издательство Русской христианской гуманитарной академии; Амфора, 2011. – 823 с.
10. Кьеркегор, С. Страх и трепет / Пер. с дат., изд. 2-е, дополненное и исправленное / Кьеркегор С. – М.: Культурная революция, 2010. – 488 с.
11. Лэнгле, А. Эмоции и экзистенция / пер. с нем. О. Шипиловой / Лэнгле А. – Харьков: «Гуманитарный центр», 2011. – 332 с.
12. Мэй, Р. Открытие Бытия / Мэй Р. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 224 с.
13. Пикалов, Д. В. Экология эгоизма // Социально-гуманитарный вестник : Всероссийский сборник научных трудов / Пикалов Д.В. – Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2021. – С. 5-8. – EDN MOWFJK.
14. Прогрессивные мыслители в Латинской Америке (XIX – начало XX в.) / Пер. с исп. и порт. А.Р. Бургете, А.В. Дерюгиной. – М.: АН СССР, 1965. – 418 с.
15. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К.Р. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 480 с.
16. Рябов, П.В. Экзистенциализм. Период становления / Рябов П.В. – М.: Рипол Классик, 2019. – 464 с.
17. Сартр, Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В.И. Колядко / Сартр Ж.П. – М.: Республика, 2000. – 640 с.
18. Сартр, Ж.-П. Пьесы: Мухи; Мертвые без погребения; Почтительная потаскушка; Дьявол и Господь; Только правда; Затворники Альтоны / сост. Г.С. Брейтбурд / Сартр Ж.-П. – М.: Искусство, 1967. – 672 с.
19. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В.В. Библихина / Хайдеггер М. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.
20. Хайдеггер, М. Ницше и пустота / Сост. О. В. Селин / Хайдеггер М. – М.: Алгоритм, 2006. – 304 с.
21. Хайдеггер, М. О существе человеческой свободы. Введение в философию / Хайдеггер М. – СПб.: Владимир Даль, 2018. – 416 с.
22. Хайдеггер, М. Размышления XII-XV (Черные тетради 1939-1941) / Хайдеггер М. – М.: Издательство института Гайдара, 2020. – 344 с.
23. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ Т.С. Драбкиной / Ялом И. – М.: «Класс», 2000. – 576 с.
24. Ясперс, К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. / Ясперс К. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
25. Frankl V. Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy. – Moscow: Alpina Non-Fiction, 2018. – 228 p.
26. Holzhey-Kunz A. Daseinsanalyse, dans / Alfrid Längle, Alice Holzhey-Kunz. Existenzanalyse und Daseinsanalyse. – 2008. – UTB 2966. – P. 183-348.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Коданева Михалина Сергеевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТНОШЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ОСУЖДЕННЫМ

Аннотация. Статья посвящена обсуждению проблемы отношения сотрудников исправительного учреждения к осужденным. Целями профессионального взаимодействия сотрудников с осужденными выступают их исправление и ресоциализация. Утверждается неотделимость межличностных отношений от процесса взаимодействия. Отношение сотрудников к осужденным определяется не только профессиональными, но и во многом личностными качествами. При этом обнаруживается противоречивость личностной позиции сотрудников по отношению к осужденным. В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических проявлений отношения сотрудников к осужденным. В качестве таковых рассматриваются эмпатия, коммуникативная толерантность и коммуникативная агрессия. Отдельные характеристики отношения к осужденным изучены у групп сотрудников различных отделов и служб исправительного учреждения. Делаются выводы о различиях в отношении сотрудников к осужденным в зависимости от характера взаимодействия с ними. Подчеркивается важность профессионально-психологической подготовки специалистов для уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: отношение, уголовно-исполнительная система, сотрудники исправительного учреждения, осужденные, исправление, ресоциализация, эмпатия, коммуникативная толерантность, коммуникативная агрессия.

Annotation. The article is devoted to the discussion of the problem of the attitude of correctional facility staff to convicts. The goals of professional interaction of the staff with convicts are their correction and re-socialization. The inseparability of interpersonal relations from the process of interaction is asserted. The attitude of the staff to the convicts is determined not only by professional, but also in many respects by personal qualities. At the same time, the inconsistency of the personal position of employees in relation to convicts is revealed. The article presents the results of an empirical study of psychological manifestations of the attitude of employees to convicts. Empathy, communicative tolerance and communicative aggression are considered as such. Individual parameters of the relationship towards convicts were studied in groups of employees of various departments and services of the correctional institution. Conclusions are drawn about the differences in the attitude of employees to convicts, depending on the nature of interaction with them. The importance of professional and psychological training of specialists for the penal system is emphasized.

Key words: attitude, penal enforcement system, correctional facility staff, convicts, correction, resocialization, empathy, communicative tolerance, communicative aggression.

Введение. Деятельность сотрудников исправительных учреждений (далее – ИУ) определяется, с одной стороны, потребностью социума в обеспечении защиты населения от криминальных воздействий, с другой – необходимостью работы по ресоциализации людей, осужденных к лишению свободы. Специфика этой деятельности выражается в ряде особенностей, таких как ее правовой характер, включенность в субъект-объектные отношения, в которых каждый акт правоприменения влечет за собой определенные последствия, повышенная ответственность [2, С. 58]. Вместе с тем обнаруживается противоречие между требованием неукоснительного соблюдения правопорядка в ИУ и ориентацией на гуманистические принципы, уважительное отношение к правам и свободам человека (в контексте обсуждаемой темы – осужденного).

Взаимодействие сотрудников с осужденными осуществляется в ограниченном пространстве пенитенциарного поля – исправительной колонии. Условия содержания осужденных в учреждении предполагают кроме режима также специфические уставные формы общения администрации и сотрудников со спецконтингентом. Подобные формы со временем приводят к закреплению у сотрудников ИУ особых паттернов поведения, оказывающих влияние на их личность. Отмечается, что сотрудники в целом склонны воспринимать окружающих предвзято, с недоверием, испытывают проблемы в проявлении и реализации собственных стремлений, не уверены в себе, в окружающей реальности, негативно воспринимают мир, неадекватно воспринимают людей, имеют затруднения в самовыражении, имеют проблемы во взаимоотношениях с окружающими, в установлении эмоциональных контактов.

Одна из основных целей профессионального взаимодействия сотрудников ИУ с осужденными – их исправление (наряду с охраной, содержанием, обеспечением безопасности). При этом процесс взаимодействия базируется на субъект-объектных отношениях, при которых сохраняется позиция воспитуемого как объекта воздействия, подчиненного воле извне. Такая трактовка подражает, что активной стороной взаимодействия выступает сотрудник, осужденный же принимает исключительно пассивную позицию в ходе реализации исправительных мер. Нормативно-регламентированный характер взаимодействия сотрудников и осужденных приводит к «обезличиванию» сторон: по сути, такое общение не является межличностным и опосредовано отношением к сотруднику как человеку, представляющему само исправительное учреждение. В то же время очевидно, что без участия личности (имеются в виду обе стороны взаимодействия) исправительный процесс невозможен.

Как показывает практика, «субъект-объектные» отношения всегда обнаруживают тесную связь с межличностными отношениями, определяются личностными особенностями взаимодействующих сторон. Установленные правовые нормы не являются единственным регулятором взаимоотношений сотрудников пенитенциарного учреждения с осужденными. В иных случаях приоритетными становятся общепринятые в подобной среде «пенитенциарные нормы» (моральные, субкультурные и т.д.) [4, С. 100]. Именно поэтому отношение сотрудников к осужденным представляет в известном смысле проблему.

Следует учитывать, что сотрудники различных отделов ИУ по-разному выстраивают взаимодействие с осужденными в силу особенностей профессиональной деятельности, должностных обязанностей и инструкций. Так, в непосредственном взаимодействии с осужденными находятся сотрудники воспитательного отдела, психологической лаборатории, отдела безопасности. Иные отделы учреждения (кадровая служба, отдел спецучета, бухгалтерия, канцелярия, юридическая служба) не имеют непосредственного контакта с осужденными. Поэтому у сотрудников различных отделов ИУ отношение к осужденным и взаимодействие с ними неодинаково, а по ряду аспектов имеет значительные отличия.

В условиях непосредственного взаимодействия отношение сотрудников к осужденным не всегда конструктивно, оно может сопровождаться негативными эмоциональными переживаниями и приводить к деструктивным последствиям. Сотрудникам бывает достаточно сложно сохранять психологическое благополучие ввиду таких специфических факторов, как дисциплинарные нарушения, проблемное поведение, попытки суицидов осужденных, трудность толерантного и непредвзятого к ним отношения и др. Обратим внимание также на неоднозначность роли, которая должна реализовываться по отношению к осужденным: с одной стороны, это жесткий контроль над соблюдением регламента исправительного учреждения, обеспечением системы наказания в процессе исполнения наказания, с другой стороны – задача соблюдения приоритета не столько карательных мер, сколько ресоциализации осужденных.

Итак, отношение сотрудников ИУ к осужденным определяется не только профессиональными, но и во многом личностными качествами, поскольку личность выражает себя в системе отношений [5, С. 21]. В.Н. Мясищевым подчеркивалось единство отношений и взаимодействия, при этом именно отношение, отражая и регулируя сложившиеся сознательные взаимосвязи личности с окружающей ее реальностью, внутренне определяет характерные способы его взаимодействия с этой реальностью [3, С. 126].

Какой именно характер отношения сотрудников будет являться оптимальным для обеспечения исправления осужденных – вопрос сложный, требующий предварительного исследования. От решения этого вопроса зависят, в свою очередь, обстановка в учреждении, эффективность мер исправления и последующей ресоциализации осужденных.

Изложение основного материала статьи. В рамках проведенного нами эмпирического исследования изучались качественные характеристики отношения к осужденным сотрудников ИУ. В качестве психологических проявлений отношения рассматривались эмпатия, толерантность и коммуникативная агрессия.

В исследовании приняли участие 60 сотрудников различных отделов исправительных учреждений ФСИН России разного пола в возрасте от 30 до 45 лет. Выборка была разделена на группы по 15 человек, различающиеся характером взаимодействия с осужденными:

Группа 1 (Г1) – сотрудники отдела безопасности, непосредственно взаимодействующие с осужденными, проводящие надзор за осужденными;

Группа 2 (Г2) – сотрудники оперативного отдела, непосредственно взаимодействующие с осужденными;

Группа 3 (Г3) – сотрудники воспитательного отдела, сотрудники психологической лаборатории, центра трудовой адаптации, непосредственно взаимодействующие с осужденными, проводящие воспитательные, психолого-педагогические мероприятия, трудовое обучение и мониторинг трудовой деятельности осужденных;

Группа 4 (Г4) – сотрудники иных отделов (кадровой службы, бухгалтерии, канцелярии, юридической службы), непосредственно не взаимодействующие с осужденными.

Проявления отношения сотрудников к осужденным диагностировались с помощью комплекса методик: «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна, Н. Эпштейна для диагностики эмпатии личности; методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко для определения проявлений толерантности в процессе общения; методика диагностики форм коммуникативной агрессии В.В. Бойко для определения способности индивида к проявлению агрессии в межличностном общении. Инструкции к методикам модифицировались под цели исследования.

Результаты математической обработки данных представлены ниже в таблицах. Анализу подвергались распределения показателей по шкалам методик в каждой из исследованных групп. Сравнение групп производилось с помощью непараметрического критерия U Манна-Уитни.

Диагностика способности к эмоциональному отклику (эмпатии) показала, что во всех группах сотрудников ИУ преобладает нормальный уровень выраженности такого отношения к осужденным (см. табл. 1). Экстремальные уровни (очень низкий и очень высокий) не выявлены. Однако в группах 1 и 2 достаточно выражен низкий уровень и отсутствуют показатели высокого уровня, в группе 3 соотношение низкого и высокого уровней одинаково, в группе 4 наблюдается «перевес» в сторону относительно высоких значений.

Распределение количества респондентов в зависимости от уровня выраженности способности к эмоциональному отклику (эмпатии) в исследуемых группах (в %)

Группа	Уровни выраженности		
	Низкий	Нормальный	Высокий
Г1	40	60	0
Г2	26	74	0
Г3	13	74	13
Г4	7	67	26

На статистическом уровне различия в эмпатической способности обнаружены между 1 и 3, 1 и 4 группами (при $p \leq 0,01$ по критерию Манна-Уитни). Таким образом, в группах 3 и 4 показатели способности к эмоциональному отклику достоверно выше, чем в группе 1. Полученные результаты согласуются с характером профессиональных задач, выполняемых сотрудниками соответствующих отделов и служб в учреждении: наиболее эмпатичными являются те из них, кто осуществляет психолого-педагогическое сопровождение осужденных. Наибольший эмоциональный отклик демонстрируют сотрудники, непосредственно не взаимодействующие с осужденными.

Коммуникативная толерантность – отношение личности к людям, показывающее степень переносимости неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [1, С. 140]. Оценки составляющих толерантности, диагностированных у сотрудников ИУ, приведены в табл. 2. Поскольку диапазон возможных суммарных показателей по методике составляет 0-135 баллов, где 0 – проявление толерантности ко всем типам партнеров во всех ситуациях, 135 – абсолютная нетерпимость, можно констатировать относительно невысокие показатели коммуникативной толерантности во всех исследуемых группах. При этом наибольшую толерантность демонстрируют респонденты Г4, наименьшую – респонденты Г1. Кроме того, в сравнении с показателями других профессиональных групп среднестатистические оценки сотрудников ИУ в целом свидетельствуют об относительно низкой толерантности к осужденным во всех ее проявлениях (ср.: руководители медицинских учреждений и подразделений – 40 баллов, медсестры – 43, воспитатели – 31 по данным [6, С. 112]).

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения показателей коммуникативной толерантности в исследуемых группах

№ шкалы*	Средние значения и стандартные отклонения			
	Г1	Г2	Г3	Г4
1	11,13±2,69	9,47±1,96	8,20±1,32	7,20±0,86
2	10,13±2,23	9,53±1,85	8,87±1,30	7,13±0,99
3	10,40±2,02	9,33±1,95	8,87±1,40	7,93±0,80
4	10,27±2,09	9,47±1,81	8,80±1,57	7,47±1,06
5	10,66±2,09	9,20±1,47	8,87±1,30	7,60±1,12
6	11,13±2,70	9,67±1,72	8,93±1,33	7,53±0,91
7	10,53±2,45	9,80±2,51	8,67±2,09	7,87±0,83
8	10,86±2,70	10,20±1,67	9,47±1,68	7,33±1,34
9	10,86±2,60	9,87±2,13	9,13±2,06	7,67±1,34
Сумма	96±20,08	86,53±15,51	79,60±12,10	69,13±6,99

*Примечание: 1 – неприятие или непонимание индивидуальности другого человека; 2 – использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей; 3 – категоричность или консерватизм в оценках других людей; 4 – неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров; 5 – стремление переделать, перевоспитать партнеров; 6 – стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным»; 7 – неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности; 8 – нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми; 9 – неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других

Сравнение групп посредством статистического критерия показало отсутствие различий между Г1 и Г2, а также Г2 и Г3. Достоверные различия обнаружены между Г1 и Г3 (при $p \leq 0,01$ по критерию Манна-Уитни) по шкалам «неприятие или непонимание индивидуальности другого человека» и «стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным». По названным параметрам сотрудники Г1 демонстрируют меньшую толерантность к осужденным по сравнению с сотрудниками Г3. В свою очередь, сотрудники Г3 обладают более выраженной терпимостью к осужденным, лучше понимают их чувства и эмоции, в меньшей степени склонны подстраивать осужденных под себя, перевоспитывать их, нежели директивные сотрудники Г1.

Различия между Г1 и Г4 выявлены по всем составляющим коммуникативной толерантности (при $p \leq 0,01$ по критерию Манна-Уитни), что говорит об относительно низком уровне соответствующего отношения к осужденным у сотрудников отдела безопасности ИУ по сравнению с сотрудниками вспомогательных служб, не взаимодействующими непосредственно со спецконтингентом.

Уровни выраженности коммуникативной агрессии как проявления отношения сотрудников ИУ к осужденным также распределены неравномерно (см. табл. 3). Большая часть респондентов всех исследованных групп демонстрирует средний уровень агрессии. Отсутствуют в выборке очень низкий и очень высокий уровни. Повышенный уровень диагностирован у трети респондентов Г1 и у небольшой части респондентов Г2. Невысокий уровень агрессии присущ 40% респондентов Г4.

Распределение количества респондентов в зависимости от общего уровня коммуникативной агрессии (в %)

Группа	Уровни выраженности		
	Невысокий	Средний	Повышенный
Г1	–	67	33
Г2	–	87	13
Г3	–	100	–
Г4	40	60	–

Статистическое подтверждение получили различия в показателях коммуникативной агрессии у Г1 и остальными группами (при $p \leq 0,01$ по критерию Манна-Уитни). Соответственно, сотрудники отдела безопасности ИУ наряду с более высоким общим уровнем агрессии отличаются «спонтанность агрессии», «неспособность тормозить агрессию», «неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты».

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы о психологических проявлениях отношения сотрудников ИУ к осужденным.

Наибольший уровень эмпатии и толерантности к осужденным присущ сотрудникам, дистанцированным от спецконтингента в силу специфики выполняемых служебных задач (Г4). Эти же сотрудники обнаруживают невысокий уровень коммуникативной агрессии. Похожими на них по проявлениям отношения к осужденным являются сотрудники, непосредственно взаимодействующие с осужденными и осуществляющие их психолого-социально-педагогическое сопровождение.

Наименьшую способность к эмоциональному отклику, толерантность и одновременно наибольшую агрессию по отношению к осужденным проявляют сотрудники отдела безопасности. Вероятно, они в целом не склонны к альтруизму, судят об осужденных по их поступкам, не ориентируясь на собственные впечатления, жестко контролируют свои эмоции. Они вряд ли испытывают огорчение от того, что осужденные ощущают себя некомфортно и одиноко, и не волнуются в случае, если необходимо сообщить им неприятную новость, не принимают во внимание чувства и эмоции осужденных, стремятся навязать свою волю. Таким сотрудникам сложно тормозить агрессию и переключаться на иные виды деятельности, у них отмечается спонтанность проявления агрессивных реакций, легкость актуализации агрессивных реакций в ответ на негативные эмоции других людей. Индивидуальные особенности осужденных игнорируются или отвергаются ими. Вместе с тем им сложно спрогнозировать характер межличностных отношений и предугадать чужое поведение.

Результаты исследования, таким образом, указывают на тенденцию, состоящую в снижении эмпатии, толерантности и усилении агрессии по отношению к осужденным у сотрудников ИУ, взаимодействующих с ними непосредственно, за исключением специалистов психолого-педагогического профиля. Проблема отношения сотрудников к осужденным требует дальнейшего исследования, однако обозначенная тенденция может быть учтена при организации профессиональной, в частности, психологической подготовки специалистов для уголовно-исполнительной системы.

Литература:

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении / В.В. Бойко. – Москва: Филинь, 1996. – 472 с.
2. Илимбетов, Р.Р. Коммуникативная толерантность и стрессоустойчивость персонала учреждения ФСИН // Вестник Челябинского государственного университета. – 2021. – № 2-3 (14-15). – С. 55-62.
3. Клепцова, Е.Ю. К анализу категории «отношение» / Е.Ю. Клепцова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 2-3. – С. 125-129.
4. Маняхин, А.В. Социально-психологическая характеристика особенностей ролевого взаимодействия сотрудников учреждений уголовно-исполнительной системы и лиц, осужденных к лишению свободы / А.В. Маняхин // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2014. – Т. 7. – № 3. – С. 99-104.
5. Мясичев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – Воронеж: МОДЭК, 2011. – 398 с.
6. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учеб. пособие для студентов вузов / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 488 с.

Психология

УДК 159.9, 316.6

кандидат психологических наук, доцент Коротаяева Анастасия Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

МОТИВАЦИЯ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема мотивации занятий спортом младших школьников. Выявлены виды мотивов, в наибольшей степени представленные у младших школьников, определены их содержательные характеристики. Разработана и реализована система занятий, направленная на формирование мотивации занятий спортом младших школьников. По результатам проведенной диагностики, можно сделать вывод, что на статистически значимом уровне. Результаты отличаются по четырем критериям уровень спортивной мотивации, отношение к данному виду деятельности, мотив физического самоутверждения (ФС), мотив достижения успеха в спорте (ДУ). По результатам сравнения ответов учеников после проведенных занятий экспериментальной группы мы получили следующие данные, исходя из которых, можно отметить следующие особенности. Количество видов спорта, которыми хотели бы заниматься респонденты, увеличилось, добавились баскетбол и хореография. Это может быть связано с тем, что про представителей данных направлений они узнали в процессе прохождения системы занятий. Количество школьников, интересующихся тем или иным видом спорта. Можно предположить, что практические занятия и соревнования увлекли учеников и замотивировали их заниматься бадминтоном. Количество учеников, которые не хотели бы заниматься никаким видом спорта, сократилось. Данный результат является крайне показательным, так как это может говорить о действительном поднятии мотивации занятий спортом младших школьников. Таким образом, можно заключить, что система занятий, разработанная нами для занятий спортом младших школьников, эффективна. Несмотря на то, что не все мотивы занятий спортом, выявленные изначально в выборке, увеличились на статистически значимом уровне, результат анкетирования подтвердил

эффективность системы занятий. Итак, занятия спортом и физической культурой доставляют младшим школьникам удовольствие и оказывают положительное влияние на развитие их эмоциональной и когнитивной сферы. Они способствуют здоровому развитию личности.

Ключевые слова младшие школьники, мотивация, занятия спортом, формирование положительной мотивации к спорту.

Annotation. The article deals with the problem of motivation of junior schoolchildren to go in for sports. The types of motives that are most represented in younger schoolchildren have been identified, and their meaningful characteristics have been determined. A system of classes has been developed and implemented, aimed at shaping the motivation for sports among younger schoolchildren. According to the results of the diagnostics, we can conclude that at a statistically significant level. The results differ on 4 scales, namely: the level of sports motivation, attitude to this type of activity, the motive of physical self-affirmation (PS), the motive of achieving success in sports (S). Based on the results of comparing the answers of students after the lessons of the experimental group, we received the following data, based on which the following features can be noted. The number of sports that respondents would like to play has increased, basketball and choreography have been added. This may be due to the fact that they learned about the representatives of these areas in the process of going through the system of classes. The number of students who are interested in a particular sport. It can be assumed that practical exercises and competitions captivated the students and motivated them to practice badminton. The number of students who would not like to play any kind of sport has decreased. This result is extremely indicative, as it may indicate a real increase in the motivation of junior schoolchildren to go in for sports. Thus, we can conclude that the system of classes developed by us for sports activities of younger schoolchildren is effective. Despite the fact that not all motives for going in for sports, identified initially in the sample, increased at a statistically significant level, the result of the survey confirmed the effectiveness of the training system. So, sports and physical education bring pleasure to younger students and have a positive impact on the development of their emotional and cognitive spheres. They contribute to the healthy development of the individual.

Key words junior schoolchildren, motivation, sports activities, formation of positive motivation for sports.

Введение. В психолого-педагогической литературе содержатся многочисленные рекомендации по формированию у детей мотивации к занятию физической культурой посредством использования различных средств и методов. Значение занятием спортом на протяжении всего онтогенеза человека трудно переоценить. Систематическая физическая нагрузка оказывает положительное воздействие на все стороны жизнедеятельности человека. Спортивная деятельность зачастую выступает профилактикой или коррекцией аддиктивного поведения детей и подростков. Содержание занятий спортом и физической культурой настолько многообразно, что каждый ребенок или взрослый может выбрать направление, занимаясь которым, его возможности реализуются наиболее полно. Среди массового сознания существует мнение, что умственная (интеллектуальная) одаренность противопоставляется спортивной. Иными словами, школьник может реализоваться или в одной области, или в другой. Многочисленные исследования в психологической литературе опровергают данную точку зрения. Если обратиться к содержанию ФГОС, то увидим, необходимость мотивирования занятием физической культурой и спортом младших школьников. Е.П. Ильин отмечает, что для дошкольников и младших школьников характерна внешняя мотивация, зачастую она не связана с реалистическим восприятием действительности: так, ребенок, размышляя о важности спортивных занятий, мечтает стать чемпионом, выигрывать различные призы и бить рекорды. Младший школьный возраст является именно тем возрастным периодом, на протяжении которого активно формируется внутренняя осознанная мотивация к занятиям спортом.

К внутренней мотивации занятием спортом можно отнести стремление к оздоровлению и саморазвитию. Многие известные спортсмены, обращаясь к своему начальному опыту, отмечали, что в детстве им руководствовало стремление получить похвалу и одобрение, быть примером, становится победителем, компенсировать неудачи в другом виде деятельности. Внутренняя мотивация сформировалась позднее. Нельзя не отметить, что в условиях коммерциализации спорта его значение и мотивация занятий меняется. Так, родители, оплачивая посещение секций, участие в соревнованиях, необходимую экипировку, ожидают от детей быстрых и высоких результатов. Перегрузки со стороны занятий спортом выступают как антимотивация. Кроме того, немаловажным фактором выступают личностные качества младшего школьника, необходимо выявить склонности ребенка к коллективному или индивидуальному виду спорта.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики.

– Анкета «Посещаешь ли ты спортивные кружки, секции, какие?».

– Методика (диагностика) мотивации посещения спортивных занятий Орловой Л.Г. позволяет узнать, что конкретно мотивирует обучающихся посещать спортивные занятия.

– Методика «Мотивы занятий спортом» (А.В. Шаболтас) методика предназначена для выявления доминирующих целей (личностных смыслов) занятий спортом.

– Методика «Оценки уровня спортивной мотивации младших школьников» (модифицированная) Н.Г. Лускановой, цель данной методики определить уровень спортивной мотивации.

Некрасовская средняя школа Некрасовского района Ярославской области, 4 «А» и «Б» классы (9-10 лет), 46 учеников.

Изложение основного материала статьи. Проводимая диагностика мотивации посещения спортивных занятий позволяет выяснить, что конкретно мотивирует обучающихся посещать спортивные занятия в действующие секции спортивных клубов.

Исходя из результатов диагностики, можно отметить, что основная мотивация посещения занятий у 34,48% опрошенных – это желание проявить себя в спорте. Следующая по количеству набранных баллов мотивация 17,24% – это желание развить свои физические качества, 13,79% у мотивации общения с друзьями и требования родителей. Критерий «хорошее отношение тренера» показал не высокие результаты – 10,34%. Поэтому мы рекомендуем учителям и тренерам уделять больше внимания общению со своими подопечными.

Далее проанализируем результаты методики «Мотивы занятий спортом» (МЗС) которая направлена на диагностику выраженности 10 мотивов: эмоциональное удовольствие, социальное самоутверждение, успех и т.д. Методика была разработана А.В. Шаболтас в 1997 году с соблюдением всех правил валидности и надежности. (Рисунок).

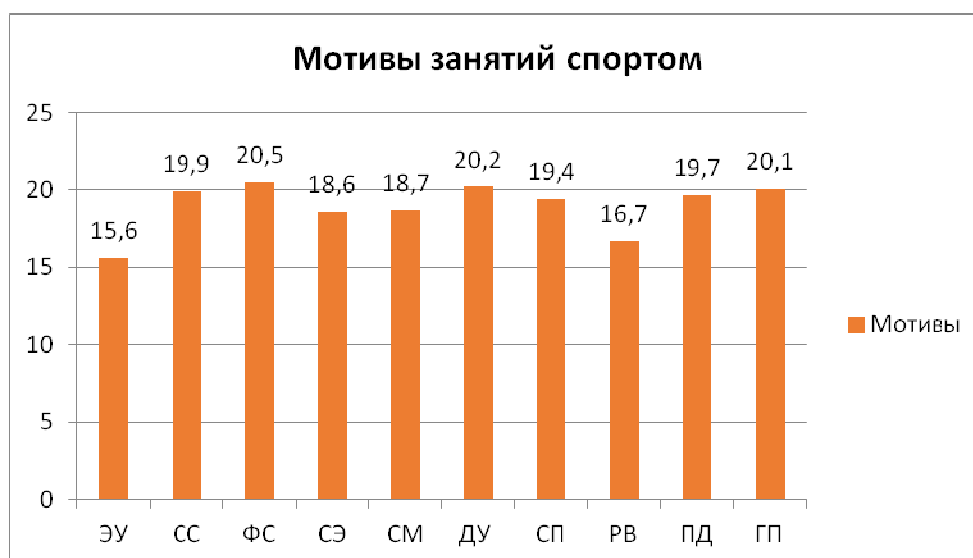


Рисунок. Результаты методики А.В. Шаболгас «Мотивы занятий спортом»

По результатам данной методики было выявлено, что доминирующим мотивом является мотив физического самоутверждения (ФС), это говорит о том, что ребята стремятся к физическому развитию, становлению своего характера.

Низкие результаты показал мотив эмоционального удовольствия, в этом случае педагогу нужно задуматься, что удовольствие к движениям на уроке можно получить при смене обстановки, а также применению новых форм и видов деятельности.

Таким образом, нами было выявлено пять категорий внутренних переменных, связанных с мотивацией младших школьников к посещению спортивных секций:

- Высокий уровень школьной мотивации;
- Познавательные потребности;
- Положительное отношение к данному виду деятельности;
- Мотив физического самоутверждения, мотив достижения успеха в спорте.

Восприятие участниками благоприятного отношения к спорту (Отношение к данному виду деятельности по методике Орловой) и физическим упражнениям мотивировало их посещение спортивных кружков и секций. Эта категория, которая кажется наиболее похожей на внутреннюю мотивацию в теории самоопределения. Категория мотив достижения успеха в спорте относится к мотивации, возникающей в результате преодоления какой-либо проблемы или трудности, такой как желаемый выбор, конкурентный результат, абсолютный стандарт или умение учиться. Мотив физического самоутверждения, возможно, связан с улучшением собственной работоспособности, навыков, способностей и физической подготовки. Эта категория тем существенно отличалась от мотива достижения успеха в спорте, отражая широкий акцент на мотивации, ориентированной на мастерство/задачу, в отличие от конкретных целей/задач, поставленным спортсменом для продвижения себя в какой-либо дисциплине.

После прохождения первой экспериментальной группой программы для повышения мотивации занятий спортом младших школьников, нами была проведена повторная диагностика.

После проведения статистической обработки результатов исследования методом сравнительного анализа двух независимых групп по U критерию Манна-Уитни-Вилкоксона были получены следующие результаты на уровне значимости $p = 0,05$ (Таблица).

Таблица

Межгрупповые различия мотивации занятий спортом

	Среднее значение 1 группа	Среднее значение 2 группа	U	Z	p-value
Уровень спортивной мотивации	18,21	18,01	206,00	2,58	0,01
Познавательные потребности (методика Орловой)	2,23	2,24	252,00	2,29	0,02
Отношение к данному виду деятельности (методика Орловой)	2,23	2,23	156,50	3,43	0,00
Сфера интересов (методика Орловой)	2,00	2,44	193,00	2,81	0,00
Мотив физического самоутверждения (ФС)	19,38	18,11	143,00	3,16	0,00
Мотив достижения успеха в спорте (ДУ)	21,41	21,20	169,01	3,85	0,00

Результаты диагностики второй группы не отличаются на статистически значимом уровне ни по одной из шкал методик, что свидетельствует о влиянии на результаты первой группы именно разработанной нами системы занятий.

Далее нами был проведен сравнительный анализ двух этапов анкетирования до прохождения системы занятий – 1, и после – 2.

Соответственно, мы можем предположить, что разработанная нами система занятий, эффективна в отношении развития данной группы мотивов, что подтверждают результаты статистической обработки.

Результаты диагностики второй группы не отличаются на статистически значимом уровне ни по одной из шкал методик, что свидетельствует о влиянии на результаты первой группы именно разработанной нами системы занятий.

Выводы. По результатам проведенной работы, можно отметить, что количество видов спорта, которыми хотели бы заниматься респонденты, увеличилось, добавились баскетбол и хореография. Это может быть связано с тем, что представители данных направлений они узнали в процессе прохождения системы занятий. Количество школьников, интересующихся тем или иным видом спорта, увеличилось. Можно предположить, что практические занятия и соревнования увлекли учеников и замотивировали их заниматься спортивной деятельностью, особенно привлекательным ученикам стал бадминтон. Количество учеников, которые не хотели бы заниматься никаким видом спорта, сократилось. Данный результат является крайне показательным, так как это может говорить о действительном поднятии мотивации занятий спортом младших школьников.

Таким образом, можно заключить, что система занятий, разработанная для формирования мотивации занятий спортом младших школьников, эффективна. Несмотря на то, что не все мотивы занятий спортом, выявленные изначально в выборке, увеличились на статистически значимом уровне, результат анкетирования подтвердил эффективность системы занятий. Итак, занятия спортом и физической культурой доставляют младшим школьникам удовольствие и оказывают положительное влияние на развитие их эмоциональной и когнитивной сферы, способствуя здоровому развитию личности. В заключении необходимо подчеркнуть важность сосредоточения внимания на аспектах, связанных с развитием личности посредством спорта и физического воспитания.

Литература:

1. Гогун, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта / Е.Н. Гогун, Б.И. Мартянов. – М.: Академия, 2013. – 288 с.
2. Дуркин, П.К. Формирование у школьников интереса к физической культуре / П.К. Дуркин. – Архангельск: Архангельский государственный технический университет, 2016. – 128 с.
3. Ильин, Е.П. Психология физического воспитания / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 486 с.
4. Особенности жизнестойкости и копинг-стратегий людей, занимающихся капоэйрой / М.Ю. Кузьмин, А.В. Карапетова, Е.И. Миронова, О.А. Осипенок // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание, 2019. – №07. – С. 60-63
5. Паначев, В.Д. Спорт и личность: проблемы социального управления / В.Д. Паначев // Социология физической культуры и спорта, 2005. – № 5. – С. 98-107 с.
6. Шаболтас, А.В. Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте / А.В. Шаболтас. – М.: Академия, 1998. – 152 с.

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук Мещерякова Ирина Николаевна

Воронежский институт (филиал) Московского Гуманитарно-экономического университета (г. Воронеж)

ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ

Аннотация. В статье дан психологический анализ понятия защитных механизмов личности. Основная функция психологических защитных механизмов состоит в сохранении психической целостности, положительных чувств и эмоций самоотношения. Защитные механизмы как способы адаптации к условиям обучения в вузе при конкретных условиях могут создавать обратный процесс, т.е. дезадаптацию. Нарушение механизмов адаптации тесно связано с формированием эмоционального (психического) стресса. На сегодняшний день вопросы адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении являются весьма актуальными. Процесс адаптации студентов к условиям вуза – это процесс приспособления индивидуальных качеств к условиям данного профессионального учебного заведения. Психологические защиты могут как способствовать эффективности адаптации, так и выступать фактором, замедляющим процесс адаптации. Автором было проведено исследование особенностей использования защитных механизмов студентами разных курсов, а также приведены результаты эмпирического исследования индекса их социально-психологической адаптации и уровня тревожности. Общая напряженность всех защит студентов-первокурсников превышает показатели студентов-выпускников. Кроме того, студенты-выпускники демонстрируют чуть меньшую степень выраженности ситуативной и личностной тревожности, чем студенты-первокурсники.

Ключевые слова: защитные механизмы личности, студенческий возраст, студенты разных курсов, социально-психологическая адаптация, уровень тревожности.

Annotation. The article provides a psychological analysis of the concept of protective mechanisms of personality. The main function of psychological defense mechanisms is to preserve mental integrity, positive feelings and emotions of self-attitude. Protective mechanisms as ways of adaptation to the conditions of study at the university under specific conditions can create a reverse process, i.e. maladaptation. Violation of adaptation mechanisms is closely related to the formation of emotional (mental) stress. To date, the issues of adaptation of students to study at a higher educational institution are very relevant. The process of adaptation of students to the conditions of the university is the process of adapting individual qualities to the conditions of this professional educational institution. Psychological defenses can both contribute to the effectiveness of adaptation and act as a factor slowing down the adaptation process. The author conducted a study of the features of the use of protective mechanisms by students of different courses, as well as the results of an empirical study of the index of their socio-psychological adaptation and the level of anxiety. The overall intensity of all the defenses of first-year students exceeds the indicators of graduate students. In addition, graduate students demonstrate a slightly lower degree of situational and personal anxiety than first-year students.

Key words: personality defense mechanisms, student age, students of different courses, socio-psychological adaptation, anxiety level.

Введение. В психике человека функционируют механизмы, которые предохраняют его от различных разрушительных переживаний. Эти механизмы формируются у ребенка в раннем детстве и развиваются на протяжении всей жизни человека. Они имеют несколько синонимичных названий: «психологические защиты», «защитные механизмы психики», «защитные механизмы личности». Задача этих механизмов предотвратить осознание неприемлемых для личности чувств и переживаний, а также способствовать поддержанию психологической устойчивости и стабильности, помогать в разрешении возникающих внутриличностных конфликтов. Работа психологических защит осуществляется на бессознательном и подсознательном психологических уровнях.

Данный феномен был впервые описан и введен в психологическую науку австрийским врачом, психоаналитиком З. Фрейдом [6]. Далее конструкт защитных механизмов психики интерпретировался, трансформировался и модернизировался последователями психоаналитической теории, а также представителями других психотерапевтических направлений, таких как экзистенциальная психология, гуманистическая психология, гештальт-терапия и др.

Одной из важных задач защитных механизмов личности является сохранение психической целостности, положительных чувств и позитивного самоотношения. Как считает Е.С. Романова [4], когда психоэмоциональное напряжение достигает своей максимальной точки, у личности включаются защитные ресурсы и механизмы психологических защит наиболее активно. Но если защитные механизмы не справляются с психоэмоциональным состоянием и стрессом, то у личности начинает формироваться дезадаптация.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день весьма актуальной является сложность процесса адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении. Рассматривая функционирование защитных механизмов как способов адаптации к условиям обучения в вузе можно отметить, что в определенных условиях психические защиты могут провоцировать обратный процесс, т.е. дезадаптацию, влиять на появление различных нарушений личности, в том числе в поведенческой, когнитивной и эмоциональной сфере. Таким образом, непродуктивные защитные механизмы могут препятствовать успешной адаптации студентов к новой социальной действительности. Формирование эмоционального (психического) стресса также во многом обуславливает нарушение механизмов адаптации [1].

Процесс адаптации студентов к условиям вуза – это процесс приспособления индивидуальных качеств личности к условиям выбранного учебного заведения и формирование на этой базе новых социально и профессионально значимых качеств. Эти новообразования способствуют реализации личностного потенциала студента, содержащего в себе два основных компонента: адаптацию к условиям конкретного учебного заведения и адаптацию к требованиям специальности, выбранной студентом. Данный процесс касается перестройки всей структуры личности и влечет за собой изменения психофизиологической, индивидуально личностной и социальной сферы.

Таким образом, изучение психологических защит как механизма адаптации является важным, поскольку именно защиты могут как способствовать эффективности адаптации, так и выступать фактором, замедляющим процесс адаптации. Недостаточная изученность и отсутствие точных исследований по вопросам адаптации и психологическим защитным механизмам у студентов определили выбор темы данного исследования. Изучение психологических защит, используемых студентами разных курсов, также позволяет оказывать им наиболее эффективную психологическую помощь в рамках психологического консультирования.

Объект исследования – защитные механизмы личности.

Предмет исследования – особенности защитных механизмов личности студентов разных курсов.

Цель исследования – выявить преобладающие защитные механизмы у студентов с разным индексом социально-психологической адаптации и уровнем тревожности.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о существовании особенностей профилей психологических защит у студентов с разным уровнем социально-психологической адаптации и тревожности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты данного исследования могут быть использованы при проведении психологического консультирования студентов, использующих недостаточно эффективные механизмы психологической защиты.

В эмпирическом исследовании приняли участие 40 студентов различных вузов г. Воронежа в возрасте от 18 до 25 лет, из них 31 девушка и 9 юношей, условно разделенных на две группы: 1 группа – 20 первокурсников высших учебных заведений города Воронежа; 2 группа – 20 выпускников высших учебных заведений города Воронежа.

Исследование особенностей использования защитных механизмов студентами разных курсов, а также выявление уровня их социально-психологической адаптации и тревожности проходило в несколько этапов. Опишем процедуру исследования.

На первом этапе исследования мы изучили особенности механизмов психологической защиты по методике «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х.Р. Конте, адаптация Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников) [2]. В 1 группе испытуемых напряженность психологической защиты вытеснения равна 65 баллов, во второй группе только 10. Суть вытеснения как механизма психологической защиты в том, что все неприемлемые для личности переживания, мысли и желания, угрожающие безопасности и провоцирующие появление тревоги, изгоняются в бессознательное, становятся недоступными психике.

Защитный механизм регрессия более выражен у представителей первой группы и в среднем равен 58 баллам. В результате работы защитного механизма регрессия личность, на которую воздействуют фрустрирующие факторы, заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях.

Что касается шкалы замещение, то средний показатель первой группы значительно превышает показатель второй группы и равен 46 баллов (у первой группы всего 10). Особенность защитного механизма замещения состоит в том, что подавленные эмоции (например, враждебность или гнев), перенаправляются человеком на более безопасные или более доступные для него объекты, чем те, что вызвали отрицательные переживания.

Средний балл по шкале отрицание равен 64 у первой группы и 36 у второй группы. Принцип работы защитного механизма отрицания в том, что фрустрирующие или вызывающие тревогу и другие негативные переживания обстоятельства отрицаются личностью, а также отрицаются и игнорируются всякие переживания по их поводу.

Напряженность защитного механизма проекция равна 30 у первой группы и 58 у второй группы. Защитный механизм проекция работает таким образом, что все неприемлемые для человека мысли и переживания проецируются вовне, на других людей, становясь таким образом для личности вторичными. Часто это происходит с негативными и социально неодобряемыми чувствами, например, со злостью, которую приписывают другому человеку, чтобы оправдать свою собственную агрессивность или недоброжелательность, которая проявляется как бы в защитных целях.

Компенсация выражена в среднем на 50 баллов у испытуемых первой группы и на 60 баллов у испытуемых второй группы. Действие защитного механизма компенсации заключается в попытке заменить какой-либо воображаемый или реальный дефект или недостаток другим, более безопасным и подходящим. Для этого используется фантазирование, а

также присвоение себе различных качеств достоинств или поведенческих характеристик другого человека без тщательного их анализа и рефлексии.

Средний балл по шкале гиперкомпенсация выше у испытуемых второй группы и равен 30 баллам. При работе данного защитного механизма происходит предотвращение переживания неприемлемых или неприятных для личности чувств или мыслей путем преувеличения противоположных стремлений. Таким образом, запускается процесс трансформации внутренних переживаний из субъективно отрицательного полюса в субъективно положительный.

Напряженность психологической защиты рационализация равна 25 баллов в среднем у первой группы и 41 баллу у испытуемых второй группы. Принцип работы защитного механизма рационализации состоит в том, что человек пытается избавиться от неприятных переживаний, концентрируясь на логических объяснениях и установках, рационально оправдывая случившееся.

Общая напряженность всех защит первой группы испытуемых превышает показатели второй группы. Средний балл по первой группе равен 48%, во второй группе – 35%. Общая напряженность защит, превышающая 50-процентный рубеж, отражает реально существующие, но неразрешенные внешние и внутренние конфликты.

Статистический анализ по методике «Индекс жизненного стиля» был проведен с помощью критерия Стьюдента для независимых выборок.

Выявлены достоверные различия по таким показателям защитных механизмов как «Вытеснение» ($p=0,00017$), «Замещение» ($p=0,0026$) и «Отрицание» ($p=0,0048$). То есть можно сделать вывод, что испытуемые второй группы имеют достоверно более низкие значения по данным показателям, чем испытуемые первой.

Далее мы изучили особенности социально-психологической адаптации и связанные с этим черты личности при помощи «Методики диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда [5]. У студентов-первокурсников, которые входили в 1 группу, наиболее выраженным является показатель «Самопринятие», среднее значение выборов по которому 67,85. Эта шкала выступает как результат самооценки индивида, определяет степень удовлетворенности личности своими характеристиками.

Менее выраженными являются показатели «Адаптация» (53,15) – уровень приспособления человека к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами, «Принятие других» (59,35) – говорит о степени (уровне) потребности личности в общении, взаимодействии, совместной деятельности, «Эмоциональный комфорт» (62) – степень определенности в своём эмоциональном отношении к происходящей действительности, окружающим предметам и явлениям.

Шкала «Интернальность» (60,8) – определяет предрасположенность к определённой форме локуса контроля. У студентов-первокурсников преобладает внешний локус контроля над внутренним – склонность приписывать причины происходящего внешними факторами (окружающей среде, судьбе или случаю). В интегральном показателе «Стремление к доминированию» (14,3) у испытуемых данной группы более выражена шкала «ведомость» – уровень стремлений быть подчинённым, выполнять поставленные кем-то задачи.

Наименее выраженными являются такие показатели как «Лживость», среднее значение по которому 3,1 и «Эскапизм» (12,6) – определяет уровень избегания проблемных ситуаций, уход от них.

Наиболее выраженным у студентов-выпускников является показатель «Самопринятие», среднее значение выборов по которому 75,7.

Менее выражены такие показатели как «Адаптация» (63), «Принятие других» (62), «Эмоциональная комфортность» (66), «Интернальность» (63,6) – у студентов-выпускников преобладает внутренний локус контроля над внешним – ответственность за события, происходящие в жизни человека, принимаются в большей мере на себя, а результаты деятельности объясняются своим поведением, характером, способностями. Шкала «Стремление к доминированию» (26,8) выражена сильнее, чем шкала «ведомость». Она отражает уровень стремлений к лидерству, руководству в решении задач, зачастую лично значимые задачи решаются за счет окружающих. Наименее выраженными является показатели «Лживость», среднее значение выборов по которому 3,25 и «Эскапизм» – 9,1.

Статистический анализ по «Методике диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда был проведен с помощью критерия Стьюдента для независимых выборок.

Выявлены достоверные различия по таким показателям как «Адаптация» ($p=0,00014$), «Самопринятие» ($p=0,0021$), «Эмоциональная комфортность» ($p=0,0059$), «Стремление к доминированию» ($p=0,0017$), т.е. можно сделать вывод, что студенты-выпускники имеют более высокие значения по показателям «Адаптация», «Самопринятие», «Эмоциональная комфортность», «Стремление к доминированию», чем студенты-первокурсники.

Последним этапом исследования было выявление ситуативной и личностной тревожности студентов разных курсов с помощью методики «Шкала самооценки личностной и ситуативной тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) [3].

По данным диагностики ситуативной тревожности у 45% студентов-первокурсников (9 человек) выявлен средний уровень как ситуативной, так и личностной тревожности.

Эти данные свидетельствуют о наличии «полезной тревожности» у студентов-первокурсников, то есть способности адекватно реагировать на возможные неблагоприятные обстоятельства предстоящей деятельности. Полезная тревожность также способствует мобилизации человека для своевременного продумывания плана действий и принятия необходимых предохранительных мер, повышающих эффективность практической деятельности.

Низкие уровни ситуативной тревожности и личностной тревожности выявлены у 30% (6 человек) и 35% (7 человек) опрошенных студентов-первокурсников соответственно.

25% (5 человек) испытуемых первой группы показали высокий уровень ситуативной тревожности, личностной тревожности – 20% (4 человека из 20).

По данным диагностики ситуативной тревожности у 60% студентов-выпускников (12 человек) выявлен средний уровень ситуативной тревожности, средний уровень личностной тревожности – у 50% (10 человек из 20).

Эти данные свидетельствуют о наличии «полезной тревожности» у психологов, то есть способности адекватно реагировать на возможные неблагоприятные обстоятельства предстоящей деятельности. Полезная тревожность также способствует мобилизации человека для своевременного продумывания плана действий и принятия необходимых предохранительных мер, повышающих эффективность практической деятельности.

Низкие уровни ситуативной тревожности и личностной тревожности выявлены у 25% (5 человек) и 35% (7 человек) опрошенных студентов-выпускников соответственно.

15% (3 человека) студентов из второй группы показали высокий уровень как ситуативной, так личностной тревожности.

Нужно отметить, что отклонение от уровня средней тревожности в сторону высокой требует особого внимания, так как высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетентности и является препятствием, стоящим на пути профессионального роста.

Таким образом, студенты-выпускники демонстрируют чуть меньшую степень выраженности ситуативной и личностной тревожности, чем студенты-первокурсники.

Выводы:

1. Общая напряженность всех защит студентов-первокурсников превышает показатели студентов-выпускников.
2. У студентов, обучающихся на первом курсе, преобладают примитивные защитные механизмы, такие как регрессия, замещение отрицание и вытеснение. У студентов-выпускников преобладают защитные механизмы высшего порядка (рационализации, гиперкомпенсации, компенсации, проекции).
3. Выявлены достоверные различия по показателям защитных механизмов «Вытеснение» ($p=0,00014$), «Замещение» ($p=0,0021$) и «Отрицание» ($p=0,0059$) у студентов-первокурсников и студентов-выпускников.
4. Студенты-выпускники имеют более высокие значения по таким показателям как адаптация, самопринятие, эмоциональная комфортность, стремление к доминированию, чем студенты первого курса.
5. В ходе анализа результатов было выявлено, что студенты-выпускники демонстрируют чуть меньшую степень выраженности ситуативной и личностной тревожности, чем студенты-первокурсники.

Литература:

1. Набиуллина, Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом. Учебное пособие / Р.Р. Набиуллина. – Казань, 2003. – 98 с.
2. Плутчик, Р. Тест-опросник механизмов психологической защиты (Life Style Index) / Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Конг. / Адаптация Л.Р. Гребенникова (Руководство по использованию). – М., 1996. – 18 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Райгородский Д.Я. (редактор-составитель). – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
4. Романова, Е.С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: Изд-во «Талант», 1996. – 144 с.
5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – 490 с.
6. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Прогресс, 1989. – 480 с.

Психология

УДК 159.9:351.74

доктор биологических наук, доцент Проскуракова Лариса Александровна

Новокузнецкий государственный институт усовершенствования
врачей – филиал Российской медицинской академии непрерывного
профессионального образования Минздрава России (г. Новокузнецк);

студент Полина Татьяна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

АСПЕКТЫ СВЯЗИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ СОТРУДНИКОВ МВД

Аннотация. Для оперативного выполнения служебных задач сотрудникам силовых структур необходимо обладать совокупностью различных психических явлений. Они являются личностным ресурсом для осуществления служебной деятельности и противостояния профессиональным стрессам. Цель: выявление зависимости психологического благополучия от коммуникативных способностей у сотрудников МВД. Обследовано 44 сотрудника МВД по г. Осинники в возрасте от 24 до 43 лет. Используются стандартные методики. Опросник «Шкала психологического благополучия», К. Рифф; методика «Шкала субъективного благополучия», А. Перуэ-Бадю; тест коммуникативных умений, Л. Михельсон; опросник межличностных отношений «ОМО», В. Шутц. Применен коэффициент корреляции Пирсона. Установлен преобладающий компетентный коммуникативный тип общения ($11,86 \pm 0,72$, 57 %), «выраженное включение» ($5,73 \pm 0,42$, 37 %). Выявлен низкий уровень общего показателя психологического благополучия ($279,43 \pm 7,67$, 75 %). Выражена шкала «Значимость социального окружения» ($13,21 \pm 0,8$, 77 %). Обнаружились статистически значимые связи между психологическим благополучием и коммуникативными способностями сотрудников отдела МВД России по г. Осинники. Гипотеза исследования подтвердилась частично. Чем выше компетентный тип общения и включение, тем выше психологическое благополучие. Между шкалой «Контроль» и общим показателем психологического благополучия не обнаружилось значимых связей. Это частично подтверждает гипотезу.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, сотрудники МВД, коммуникативные способности, психологическое благополучие, взаимосвязь.

Annotation. For the operational performance of official tasks, employees of law enforcement agencies need to have a combination of various mental phenomena. They are a personal resource for carrying out official activities and resisting professional stresses. Objective: to identify the dependence of psychological well-being on the communicative abilities of employees of the Ministry of Internal Affairs. 44 employees of the Ministry of Internal Affairs in Osinniki aged from 24 to 43 years were examined. Standard techniques were used. Questionnaire "Scale of psychological well-being", K. Riff; methodology "Scale of subjective well-being", A. Perue-Badu; test of communicative skills, L. Mikhelson; questionnaire of interpersonal relations "OMO", V. Schutz, Pearson correlation coefficient was applied. The prevailing competent communicative type of communication has been established ($11,86 \pm 0,72$, 57 %), "expressed inclusion" ($5,73 \pm 0,42$, 37 %). A low level of the overall indicator of psychological well-being was revealed ($279,43 \pm 7,67$, 75%). The scale "Significance of the social environment" is expressed ($13,21 \pm 0,8$, 77 %). Statistically significant connections were found between psychological well-being and communicative abilities of employees of the Department of the Ministry of Internal Affairs of Russia in Osinniki. The hypothesis of the study was partially confirmed. The higher the competent type of communication and inclusion, the higher the psychological well-being. There were no significant connections between the "Control" scale and the general indicator of psychological well-being. This partially confirms the hypothesis.

Key words: professional activity, employees of the Ministry of Internal Affairs, communicative abilities, psychological well-being, relationship.

Введение. Характер профессии сотрудников МВД предъявляет повышенные требования к психике служащих в связи со следующими ее особенностями: строгое безоговорочное подчинение уставу, законодательству и приказам от руководства, интенсивное взаимодействие со специфическим контингентом населения, работа с огнестрельным оружием и

многочисленными правилами поведения в чрезвычайных ситуациях и т.п. Вместе с этим, безостановочно и стремительно развивающееся общество выдвигает необходимость новых особенностей взаимодействия личности с окружающими людьми.

Одной из главных особенностей служебной деятельности сотрудников МВД современной системы правоохранительных органов мы называем интенсивное взаимодействие с гражданами страны, вне зависимости от их индивидуальных особенностей, занимаемой должности и имеющегося положения в обществе. Для успешного выполнения профессиональных обязанностей (получение и уточнение необходимых для следствия сведений, для точного исполнения поручений) сотрудники МВД должны обладать развитыми коммуникативными способностями и умением адаптироваться и управлять процессом межличностного взаимодействия. Вместе с этим, принудительный характер и интенсивный процесс коммуникации с гражданскими и служебными лицами также является стрессовым фактором, переживание которого так или иначе может отразиться на гармоничном существовании личности человека, в частности, на сфере его психологического благополучия.

Вопрос достижения психологического благополучия личности сотрудников МВД в настоящее время возлагается на специалистов психологической службы правоохранительных органов и является актуальным для научного мира.

Специфические особенности служебной деятельности правоохранительных органов вынуждают вербально взаимодействовать с любым контингентом граждан страны и соблюдать строгую формальность общения с коллегами и руководством, что в свою очередь, вызывает состояние напряжения, что является следствием низких показателей коммуникативных способностей, отсутствия гармонии и психологического благополучия личности.

Изложение основного материала статьи. Цель: выявление зависимости психологического благополучия от коммуникативных способностей у сотрудников МВД.

Гипотеза: существует зависимость между коммуникативными способностями и психологическим благополучием у сотрудников МВД, а именно: чем выше компетентный тип общения, включение и контроль, тем выше общий показатель психологического благополучия.

Материалы и методы: Выборку исследования составили 44 сотрудника МВД по г. Осинники в возрасте от 24 до 43 лет, из которых 81 % – мужчины, 19 % – женщины. Осуществлен теоретический анализ литературных источников, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (процентное распределение, вычисление средней ошибки среднего арифметического, коэффициент корреляции Пирсона). Мы использовали следующие методики: опросник «Шкала психологического благополучия», К. Рифф, адаптация Т.Д. Шевеленковой П.П. Фесенко; методика «Шкала субъективного благополучия», А. Перуэ-Баду, адаптация М.В. Соколовой; тест коммуникативных умений Л. Михельсон, адаптация Ю.З. Гильбух; опросник межличностных отношений «ОМО», В. Шутц, адаптация А.А. Рукавишников.

Результаты исследования: Психологическое благополучие в психологии не имеет единого подхода к своей трактовке. Основоположником изучения психологического благополучия в науке принято считать Аристотеля [1]. В современном понимании психологическое благополучие часто рассматривается в качестве эмоциональной составляющей человеческой жизни [3]. В нашей научной работе мы будем придерживаться взглядов К. Рифф и А. Перуэ-Баду: главный субъективный конструкт, содержащий восприятие и анализ своих функций со стороны вероятных максимальных возможностей и ресурсов личности, а также чувство эмоционального комфорта. Данная модель включает в себя: самостоятельность, компетентность, личностный рост, положительные отношения, цели в жизни и принятие себя [2]. В научном виде термин «коммуникативная компетентность» (коммуникативная способность) впервые нашел свое применение в сфере социальной психологии – способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [4]. Под коммуникативными способностями мы будем понимать предложенную В. Шутц трактовку: тип межличностного взаимодействия, при котором индивид удовлетворяет свою потребность в групповой и эмоциональной близости, а также может свободно контролировать ситуацию общения и выражать свое мнение [5].

Согласно результатам психодиагностического исследования психологического благополучия сотрудников МВД по г. Осинники по методике «Шкала психологического благополучия», К. Рифф, адаптация Т. Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко наиболее выражена шкала «Автономность» ($51,11 \pm 3,06$, 22 % сотрудников) – преобладающее чувство самостоятельности, развитая способность противостоять групповому мнению, умением точно регулировать собственное поведение и принимать важные решения. По общей шкале психологического благополучия имеет низкий уровень ($279,43 \pm 7,67$, 75 % человек).

По методике «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду, адаптация М.В. Соколовой наиболее выраженной шкалой является «Значимость социального окружения» ($13,21 \pm 0,8$, 77 % человек) – респонденты при наличии проблем имеют возможность обратиться к своим близким, не чувствуют себя одинокими и удовлетворены отношениями с семьей и друзьями. Общий показатель психологического благополучия находится в пределах среднего уровня ($61,09 \pm 1,88$, 89% сотрудников).

Проведена диагностика коммуникативных способностей сотрудников МВД. По методике теста коммуникативных умений, Л. Михельсон, адаптация Ю.З. Гильбух преобладает компетентный коммуникативный тип ($11,86 \pm 0,72$, 57 % человек), обуславливающий развитые коммуникативные способности, адаптацию к межличностному общению и эффективному обмену информацией.

По результатам опросника межличностных отношений «ОМО», В. Шутц, по выборке наиболее выражен показатель шкалы «выраженное включение» ($5,73 \pm 0,42$, 37 % человек), что понимается в качестве развитых коммуникативных способностей и отражает стремление к активному взаимодействию с окружающими, а также необходимость принадлежать к нескольким группам и принимать в них участие. Вместе с этим сотрудники чувствуют уверенность и способны в полной мере использовать свои коммуникативные способности.

В процессе корреляционного анализа полученных данных мы обнаружили статистически значимые связи между психологическим благополучием и коммуникативными способностями сотрудников отдела МВД России по г. Осинники.

По шкалам «Автономность» ($r = -0,31$, $p \leq 0,05$), «Позитивные отношения с другими» ($r = -0,35$, $p \leq 0,01$) были обнаружены значимые отрицательные связи, и по шкалам «Управление средой» ($r = -0,44$, $p \leq 0,01$), «Общий показатель психологического благополучия» ($r = -0,45$, $p \leq 0,01$) с зависимым типом коммуникативных способностей обнаружены сильные обратные связи. Также значимая взаимосвязь была выявлена между шкалой «Значимость социального окружения» ($r = -0,40$, $p \leq 0,01$) методики А. Перуэ-Баду и зависимым типом коммуникативных способностей по методике Л. Михельсон. Данный тип коммуникативных способностей мы рассматриваем в качестве низкого уровня развития коммуникативных способностей. Так, чем выше уровень психологического благополучия, тем ниже уровень коммуникативных способностей сотрудников МВД.

Между шкалами опросника К. Рифф и компетентным типом коммуникативных способностей по методике Л. Михельсон, были обнаружены значимые взаимосвязи. Так, по шкалам, «Автономность» ($r = 0,38$, $p \leq 0,05$), «Цели в

жизни» ($r = 0,33, p \leq 0,05$) выявлены прямые связи и по шкалам «Позитивные отношения с другими» ($r = 0,40, p \leq 0,01$), «Управление средой» ($r = 0,49, p \leq 0,01$), «Общий показатель психологического благополучия» ($r = 0,62, p \leq 0,01$) с компетентным типом коммуникативных способностей обнаружены сильные прямые связи. Также значимая взаимосвязь была выявлена между шкалами методики А. Перуэ-Баду (адаптация М. В. Соколовой) и компетентным типом коммуникативных способностей по методике Л. Михельсон. По шкалам «Изменение настроения» ($r = 0,33, p \leq 0,05$) и «Удовлетворение повседневностью» ($r = 0,34, p \leq 0,05$) была выявлена прямая связь и между шкалами «Значимость социального окружения» ($r = 0,60, p \leq 0,05$), «Общим показателем субъективного благополучия» ($r = 0,39, p \leq 0,05$) с компетентным типом коммуникативных способностей по обнаружена сильная прямая связь. Данный тип коммуникативных способностей мы рассматриваем в качестве высокого уровня развития. Так, чем выше уровень психологического благополучия, тем выше уровень коммуникативных способностей сотрудников МВД.

Обратная взаимосвязь была выявлена между показателями опросника К. Рифф по шкалам, «Цели в жизни» ($r = -0,36, p \leq 0,05$) и «Общий показатель психологического благополучия» ($r = -0,37, p \leq 0,05$) с агрессивным типом коммуникативных способностей по методике Л. Михельсон. А также обнаружилась сильная обратная связь шкалы «Значимость социального окружения» ($r = -0,38, p \leq 0,01$) и обратная связь шкалы «Субъективное благополучие» ($r = -0,31, p \leq 0,05$) по методике А. Перуэ-Баду с агрессивным типом коммуникативных умений по методике Л. Михельсон. Агрессивный тип коммуникативных умений мы рассматривали в качестве низкого уровня развития коммуникативных способностей. В связи с этим, чем выше уровень показателей психологического благополучия, тем выше показатели агрессивного типа коммуникативных способностей и тем ниже уровень коммуникативных особенностей сотрудника МВД.

Прямая связь имеется у показателей шкалы «Самопринятие» по методике К. Рифф и «Выраженное включение» по методике В. Шутц ($r = 0,31, p \leq 0,05$). Сильные прямые связи обнаружались между шкалами «Управление средой» ($r = 0,46, p \leq 0,01$), «Цели в жизни» ($r = 0,46, p \leq 0,01$), «Психологическое благополучие» ($r = 0,60, p \leq 0,01$) по методике К. Рифф со шкалой «Выраженное включение» по методике В. Шутц. Сильные прямые связи имеются между шкалами «Значимость социального окружения» ($r = 0,67, p \leq 0,01$), «Удовлетворение повседневностью» ($r = 0,67, p \leq 0,01$) по методике А. Перуэ-Баду со шкалой «Выраженное включение» по методике В. Шутц. Так, чем более выражены показатели психологического благополучия, тем ярче проявляется выраженное включение в процесс коммуникации. Сильная обратная связь была выявлена между шкалой «Изменчивость настроения» ($r = -0,52, p \leq 0,01$) по методике А. Перуэ-Баду и выраженным включением по методике В. Шутц – что позволяет сформулировать вывод: чем больше выражена изменчивость настроения у сотрудника МВД, тем менее выражено его включение в общение.

Мы выявили обратную значимую связь между шкалой «Самооценка здоровья» ($r = -0,33, p \leq 0,05$) по методике А. Перуэ-Баду и шкалой «Требуемое включение» по методике В. Шутц. Чем выше показатели самооценки здоровья респондента, тем ниже его выраженность требуемого включения.

Обратная значимая связь была получена при сравнении показателей шкалы «Позитивное отношение с другими» ($r = -0,31, p \leq 0,05$) по методике К. Рифф и шкалы «Требуемый контроль» по методике В. Шутц. Чем больше показатель позитивных отношений с окружающими у служащего, тем меньше он требует сознательного контроля над ситуацией.

Значимая прямая связь была выявлена между шкалой «Психологическое благополучие» ($r = 0,33, p \leq 0,05$) по методике К. Рифф и шкалой «Выраженный аффект» по методике В. Шутц. Также были определены значимые сильные прямые связи между шкалами «Позитивное отношение с другими» ($r = 0,62, p \leq 0,01$) по методике К. Рифф, «Напряжение и чувствительность» ($r = 0,60, p \leq 0,01$), «Психоэмоциональное состояние» ($r = 0,52, p \leq 0,01$), «Субъективное благополучие» ($r = 0,67, p \leq 0,01$) по методике А. Перуэ-Баду и шкалой «Выраженный аффект» по методике В. Шутц. Так, мы заключаем, что чем больше выражено психологическое благополучие сотрудника МВД, тем более открыто он проявляет свои эмоции и эмоциональные состояния.

Для шкалы «Изменчивость настроения» ($r = 0,51, p \leq 0,01$) по методике А. Перуэ-Баду и шкалы «Требуемый аффект» по методике В. Шутц была обнаружена значимая сильная прямая связь. Чем чаще меняется настроение респондента, тем больше он требует эмоциональных реакций от окружающих.

Выводы. Гипотеза исследования о том, что существует связь между коммуникативными способностями и психологическим благополучием у сотрудников МВД, а именно: чем выше компетентный тип общения, включение и контроль, тем выше общий показатель психологического благополучия, подтвердилась частично. Чем выше компетентный тип общения и включение, тем выше психологическое благополучие. Между шкалой «Контроль» и общим показателем психологического благополучия не обнаружилось значимых связей.

Литература:

1. Дубровина, И.В. Феномен «психологического благополучия» в контексте социальной ситуации развития / И.В. Дубровина // Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования». – 2020. – № 17. – С. 9-21.
2. Манукян, В.В. Современные психологические концепции благополучия и зрелости личности: области сходства и различий / В.В. Манукян // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2016. – № 2 (26). – С. 77-85.
3. Осин, Е.Н. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ / Е.Н. Осин // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1. – С. 117-141.
4. Селиванова, С.А. Сущностная характеристика понятия «Коммуникативная компетентность» / С.А. Селиванова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 22. – С. 353-358.
5. Шилков, В.Ю. О формировании коммуникативной способности / В.Ю. Шилков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. – 2009. – № 3. – С. 49-53.

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Стоянова Екатерина Иннокентьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» (г. Красноярск);

кандидат психологических наук, доцент Колкова Светлана Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

кандидат психологических наук, доцент Живаева Юлия Валерьяновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» (г. Красноярск)

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования эмпатии студентов психологов на разных этапах обучения в вузе при переходе от курса к курсу. Эмпатия рассматривается как ключевая характеристика профессиональной компетентности психолога. В результате при переходе от курса к курсу динамических показателей эмпатии не обнаружено. Зафиксированы незначительные изменения в эмпатии от первого к четвертому курсу.

Ключевые слова: эмпатия, студенты, психолог, обучение.

Annotation. The article presents the results of a study of the empathy of psychology students at different stages of study at the university during the transition from course to course. Empathy is considered as a key characteristic of a psychologist's professional competence. As a result, no dynamic indicators of empathy were found during the transition from course to course. Minor changes in empathy were recorded from the first to the fourth year.

Key words: empathy, students, psychologist, training.

Введение. На основе анализа достаточно обширного круга психологических исследований по проблеме профессиональных и личностных качеств психолога можно выделить ряд качеств, наиболее ярко представляющих профессию психолога.

В отечественных и зарубежных исследованиях одним фундаментальной характеристикой, которая может быть выделена как каркас в структуре профессионального портрета психолога выделяется характеристика эмпатии.

«Эмпатия» (от греческого «empathia» сопереживание) – постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека. Термин «эмпатия» введен Э. Титченером, обобщившим развивавшиеся в философской традиции идеи о симпатии с теориями вчувствования Э. Клифорда и Т. Липпса [4, С. 461].

Изложение основного материала статьи. Рассматривая достаточно важное понятие «эмпатии», которое считается центральной и базовой характеристикой в структуре профессионального портрета психолога было введено в обиход в отечественной психологии в начале 70-х гг. автором Т.П. Гавриловой [4, С. 462].

В социологии эмпатия рассматривается как возможность проявления сопереживания и сочувствования через призму межличностных отношений, реализующихся в малых группах. Дается характеристика эмпатического понимания, реализуемого в семье, что дает возможность выстраивать эмпатическую связь с близкими и друзьями [3, С. 220].

Эмпатия в культурологическом контексте рассматривается как возможность интеллектуальной идентификации собственных чувств с чувствами, мыслями и установками другого человека [9, С. 560].

В психологическом и педагогическом контексте понятие эмпатии рассматривается наиболее тождественно как личностное качество, позволяющее человеку проявлять сопереживание и сочувствование [5, С. 420].

В психологических исследованиях содержится несколько определений понятия «эмпатия», принадлежащих разным авторам.

З. Фрейд трактовал понятие эмпатии с точки зрения учета психического состояния пациента, ставя себя на место пациента и попытка понять состояние человека находясь на его месте [цит. по: 6, С. 295].

Р. Мей дает такое определение эмпатии от греческого «pathos», сильное и глубокое чувство, близкое к страданию с префиксом «em-», означающее направление внутрь. [8, С. 602].

Новой отправной точкой в исследовании эмпатии на долгий период времени послужили исследования в рамках гуманистической психологии и связано с именем К. Роджерса.

К Роджерс определял эмпатию как возможность войти в мир другого человека, быть наиболее чувствительным к пониманию внутренних переживаний, которые происходят в другом человеке. Проявление эмпатии, с точки зрения К.Роджерса, это чуткое и осторожное существование в мире другого человека и продвижение в ней как можно более осторожно [6, С. 49].

Также он подчеркивал, что понимание клиента должно быть лишено предвзятости, стереотипности, в противном случае сотрудничество будет обращено против психологического благополучия клиента.

К. Роджерс понимал под эмпатией особую позицию, специфическую форму товарищеских отношений, мягкий способ общения с клиентами.

Эмпатия – это один из весомых аспектов деятельности психолога, так как адекватность деятельности психолога способствует освобождению, раскрепощению личности, психологически поддерживает, восстанавливает психологические механизмы клиента.

Автор Т.П. Гаврилова считает, что проявление эмпатии возможно с точки зрения и рефлекторных форм и также высших интеллектуализированных форм.

Автор отмечает, что реализация эмпатии возможна при участии познавательных процессов: памяти, восприятию, воображения. Подчеркивается особенность проявления указанных познавательных процессов в отношении человека к объекту эмпатии [цит. по: 2].

С точки зрения Т.П. Гавриловой интеллектуализированная форма – это когнитивный компонент эмпатии человека [цит. по: 2].

Эмпатия рассматривается как сложное образование, формирование определенных побуждений для «блага» другого человека и возможность быть более отзывчивым на переживания другого человека напрямую связано с его психологическим портретом и ценностно-смысловыми переживаниями.

Основываясь на мнения видных деятелей в области психологии, которые отмечали, что существуют возрастные особенности проявления эмпатии (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А. Гезелл, И.С. Кон, В.С. Мухина, Ж. Пиаже и др.) [цит. по: 2].

В ходе изменения и развития личности человека происходит развитие и изменение в области эмпатических переживаний и у человека появляется возможность уйти от эгоистических позиций и на это место занимает объективация и возможность принятия точки зрения другого человека.

Ряд авторов (И.С. Кон, Л.П. Стрелкова, С. Холл) утверждают, что в подростковом возрасте эмпатия характеризуется неустойчивостью и амбивалентностью проявления и одновременно этот возрастной период характеризуется наибольшей чувствительностью к развитию эмпатии [цит. по: 2].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что основой эмпатии как свойства личности является базисная потребность человека в общности и приобщенности.

В исследовании приняли участие студенты 1, 2, 3, 4, 5 курсов специальности «Клиническая психология». Выборку составили 59 человек в возрасте от 17 до 23 лет.

Исследование проходило в 5 этапов:

1. Подбор психодиагностических методов и методик.
2. Сбор данных.
3. Обработка данных: первичная обработка данных заключалась в составлении сводных таблиц эмпирического исследования. Вторичная обработка данных включала в себя их количественный и качественный анализ, определение уровня развития эмпатии, эмоциональной устойчивости, толерантности у студентов 1, 2, 3, 4, 5, курсов с помощью критерия Крускала-Уоллиса (H).

4. Интерпретация результатов исследования.

5. Формулировка выводов.

В процессе эмпирического исследования были использованы следующие психодиагностические методики: «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко.

По методике «Уровень эмпатических способностей» были получены следующие результаты, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования эмпатических способностей у студентов (в %)

Курс	Уровни эмпатических способностей			
	Очень высокий	Средний	Заниженный	Очень низкий
1	-	6	56	38
2	-	11	83	6
3	-	40	50	10
4	-	-	50	50
5	-	27	64	9

По результатам, представленным в табл. 1, на первом курсе наблюдается заниженный уровень эмпатии – у 56% студентов, очень низкий уровень – у 38% студентов, средний уровень – у 6% студентов. Данные результаты свидетельствуют о том, что студенты первого курса находятся на стадии переходного этапа (всего выделяется 3 этапа процесса обучения: 1-3 семестр – переходный, 4-7 семестр – накопительный, 8-10 семестр – определяющий этап). Студенты перешли из одной социальной роли-роли ученика в новую социальную роль студента. Как известно, на первом курсе проходит период адаптации студентов, в который очень сложно проследить выраженность такого качества, как эмпатия.

На втором курсе заниженный уровень эмпатии наблюдается у 83% испытуемых, средний уровень эмпатии – у 11% студентов, очень низкий уровень – у 6% студентов. На втором курсе у студентов доминирует заниженный уровень эмпатии – 83%. Это может быть связано с этапом накопления знаний о себе, своих способностях и личностных качествах.

На третьем курсе заниженный уровень эмпатии – у 50% студентов, средний уровень эмпатии – у 40% студентов, очень низкий уровень – у 10 % студентов. На третьем курсе заканчивается период адаптации студентов и происходит переоценка результатов работы первого и второго курсов. Н. С. Пряжников считает, что на данном этапе студент либо преодолет «кризисы разочарования» или они «сломают» его. Важнейшим условием преодоления таких кризисов является поиск новых личностных смыслов в обучении и в последующей работе [7, С. 124].

На четвертом курсе заниженный уровень эмпатии зафиксирован – у 50% студентов, очень низкий уровень эмпатии – также у 50% студентов. На четвертом курсе студенты переходят от накопительного к определяющему этапу своего обучения. В данный период либо такое качество как эмпатия уже развито или оно не находит своего развития, о чем свидетельствуют результаты исследования.

На пятом курсе заниженный уровень эмпатии – у 64% студентов, средний уровень эмпатии – у 27% студентов, очень низкий уровень эмпатии – у 9% студентов. Пятый курс – это завершающий этап процесса обучения. По мнению Н. С. Пряжникова, завершается этап накопления опыта, формируются ПВК, в частности такое качество, как эмпатия, но, как видно, из результатов исследования данное качество сформировано на среднем уровне только у 27% испытуемых.

По результатам проведенного исследования очень высокого уровня эмпатии не было выявлено ни на одном из курсов.

В целом полученные данные свидетельствуют о том, что у студентов специальности «Педагогика и психология» ПВК выражено очень слабо. Это говорит о том, что, возможно, сами студенты не развивают в себе данное качество и сам процесс обучения не способствует развитию эмпатии. Также можно проследить неустойчивую динамику профессионально важного качества как эмпатия.

Из современных психологических исследований известно, что эмпатия требует от психолога определенной творческой и личностной зрелости, в частности, терпения и контроля над собственной импульсивностью, инфантильностью, что косвенно свидетельствует о несформированности творческой и личностной зрелости и наличии импульсивности и инфантильности у испытуемых [1, С. 122].

Результаты проведенного исследования, в ходе которого был применен критерий (H), показали, что эмпатия ($H_{эмп} = 5,771$ при $H_{кр} = 9,488$ **, $n_1=16$, $n_2=18$, $n_3=10$, $n_4=4$, $n_5=11$) при переходе от курса к курсу не изменяется.

Выводы. Проведенное нами эмпирическое исследование динамики развития эмпатия, студентов 1-5 курсов специальности «Клиническая психология» позволяет констатировать следующее:

Выявлено преобладание заниженного уровня эмпатии, не обнаружено значимых различий в показателях исследуемых переменных по критерию Крускала-Уоллиса (H). Необходимо включать в теорию и практику профессиональной подготовки клинических психологов систематические мероприятия по развитию базовых профессионально важных качеств. С этой

целью нами разработана модель социально-психологического тренинга, направленного на развитие эмпатии, у будущих специалистов в области практической психологии.

Литература:

1. Вартанян, В.М. Эмпатия в клиент-центрированной психологической помощи / А.М. Вартанян // Мир психологии. – 2000. – №5. – С. 120-124.
2. Воропаева, И.П. Эмпатия как ценность в эмоциональном опыте / И.П. Воропаева // Экзистенциальная и гуманистическая психология. Психология. Психологический сайт: [сайт], 2022. – URL: <http://hpsy.ru/authors/x1194.htm> (дата обращения: 16.06.22).
3. Джерри Дэвид, Джулия Джерри. Большой толковый социологический словарь / Д. Джерри, Д. Джерри. – М: Изд-во Вече, АСТ, 1999. – 528 с.
4. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 512 с.
5. Мижериков, В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Сост. В.А. Межериков. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
6. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб: Питер, 2000. – 464 с.
7. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2004. – 480 с.
8. Райгородский, Д.Я. Психология и психоанализ характера: Хрестоматия по психологии и типологии характеров / Д.Я. Райгородский – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 640 с.
9. Хоруженко, К.М. Культурология. Энциклопедический словарь / Сост. К.М. Хоруженко. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 640 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловичевна	ДИАГНОСТИКА АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	4
Абоимова Ирина Сергеевна Гурьянчева Екатерина Николаевна	ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ ДИЗАЙН В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ВУЗЕ	6
Абрамова Ирина Евгеньевна Николаева Ольга Олеговна	ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА ЧЕРЕЗ КОМАНДНУЮ РАБОТУ И ГРУППОВЫЕ ПРОЕКТЫ	9
Абрамова Ирина Евгеньевна Ананьина Анастасия Валерьевна	ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ОЛИМПИАД ПО ПЕРЕВОДУ	12
Абрамова Ирина Евгеньевна Шишмолина Елена Петровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫХ НАВЫКОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	15
Агафонова Валентина Мехридиновна	НАСТАВНИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	18
Алексеева Екатерина Николаевна Сушилин Михаил Владимирович Ярычев Насруди Увайсович	СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ СПО ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	20
Алексеева Полина Михайловна Николашкина Виолета Евгеньевна	ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ	24
Алиев Алихан Лечиевич	МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	26
Антонова Анна Владимировна Евтушенко Юрий Леонидович Милованов Николай Васильевич	СКВОЗНЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ ОТВЕТОВ НА ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА	31
Афанасьева Юлия Анатольевна Гравицкая Елена Геннадьевна Миронова Ангелина Валерьевна	РЕСУРСЫ И СЕРВИСЫ «МОСКОВСКОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ ШКОЛЫ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	33
Байгутлин Рафик Ражапович Романов Петр Юрьевич Токмазов Георгий Васильевич	ДИАГНОСТИКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА	36
Белаш Виктория Юрьевна Денисенко Максим Сергеевич Лаврентьев Денис Олегович	О СОЗДАНИИ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	39
Блинцова Ирина Михайловна Староверова Мария Владимировна Мосинцев Даниил Дмитриевич	ИЗУЧЕНИЕ РОДНОГО КРАЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ	45
Блохина Оксана Валерьевна	ОПТИМИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБМЕНА БОЕВЫМ ОПЫТОМ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННО-БИБЛИОТЕЧНЫХ СИСТЕМ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ	48
Боденова Ольга Викторовна	АНАЛИЗ ФАКТОРОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАРЕЛИЯ	53
Буковский Станислав Леонидович	КРЕАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЗАНЯТИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В АГРАРНОМ ВУЗЕ	56
Буковский Станислав Леонидович	СИСТЕМА ЗАНЯТИЙ КРЕАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В АГРАРНОМ ВУЗЕ	59
Булуева Шумисат Исмаиловна Гадаборшева Зарина Исраиловна Барахоева Хадиджет Алихановна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	63

Булдеева Шумисат Исмаиловна Эльсиева Марха Султановна Батырова Айна Магомедовна	ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ	66
Васильева Юлия Сергеевна Швайкина Нина Сергеевна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	69
Веккессер Мария Викторовна	ФОРМЫ ПРОФОРИНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА	73
Винокурова Наталья Федоровна Пасынкова Оксана Александровна	МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМ ЛЕСОПОЛЬЗОВАНИЯ В КУРСЕ "ГЕОГРАФИЯ РОССИИ"	75
Войтенко Татьяна Юрьевна Фирер Анна Владимировна	РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ ВЕРоятНОСТИ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	78
Газизов Андрей Равильевич Селютин Виталий Викторович	ПРОБЛЕМАТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА РЕЗЕРВНОГО КОПИРОВАНИЯ ДЛЯ ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	81
Газизова Фарида Самигулловна Галич Татьяна Николаевна Нуриева Алеся Радиевна	ИГРА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	85
Гвильдис Татьяна Юрьевна	АНДРАГОГИКА КАК ПРОФЕССИЯ	88
Глухова Маргарита Евгеньевна Лукьянов Данил Александрович Еженцев Вадим Сергеевич	ВЛИЯНИЕ ПРЕДСТАРТОВОГО СОСТОЯНИЯ НА РЕЗУЛЬТАТ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ	90
Григорьева Елена Валерьевна Исмагилова Лилия Ренатовна Солодкова Ирина Михайловна	ПОТЕНЦИАЛ «ОБУЧАЮЩЕЙ ЦЕННОСТИ» TED TALKS: ПРЕПОДАВАНИЕ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	93
Демченко Наталья Юрьевна Никуленикова Ольга Евгеньевна Макаренко Инна Петровна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	97
Дмитренко Галина Александровна Емелина Татьяна Николаевна Скоробогатова Татьяна Евгеньевна	ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ	100
Дроботенко Юлия Борисовна Назарова Наталья Александровна	УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПОНЯТИЕ, ХАРАКТЕРИСТИКИ И ИХ ПРОЯВЛЕННОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	102
Дубцова Марина Михайловна Старчакова Ирина Викторовна	ТЕХНОЛОГИЯ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	106
Евсеева Ольга Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РККИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	109
Егоров Дмитрий Евгеньевич Марандыкина Оксана Викторовна Вишневский Владислав Иванович	УСПЕШНОСТЬ И МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	112
Езиева Зухра Мухтаровна Тебуева Мадина Магомедовна Урусова Музалифа Юсуфовна	СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ДИЗАЙН КОСТЮМА» НА ОСНОВЕ ЭТНОЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ	116
Зембатова Лариса Тамерлановна Кириченко Кирилл Николаевич	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	119
Зырянова Ольга Николаевна Мещерова Юлия Наилевна Смагина Вероника Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТРАДИЦИЯХ И НОВАТОРСТВЕ В РУССКОЙ ДРАМАТУРГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЬЕС А. ВАМПИЛОВА	121

Зырянова Ольга Николаевна Смагина Вероника Юрьевна Мещерова Юлия Наилевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЛЛЮСТРАЦИЙ В ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»	124
Зырянова Ольга Николаевна	ИЗУЧЕНИЕ ИДИОСТИЛИЯ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 11 КЛАССЕ	127
Иванов Михаил Айуолович Булгак Виталий Юрьевич	ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА	129
Иванова Наталья Валентиновна Колесова Оксана Вячеславовна	ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	133
Ильин Олег Игоревич	КОНЦЕПЦИЯ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ МАССОВОГО МЕРОПРИЯТИЯ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	137
Ильина Нина Федоровна Степанова Инга Юрьевна	ВОВЛЕЧЕНИЕ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛОЩАДКИ	140
Исаева Марьям Абдрахмановна Бакашева Аймани Бураевна Мамалова Хоузу Эдилсултановна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	144
Касумова Банати Солт-Ахмедовна Барахоева Жанна Мустафаевна Арсакеева Хапта Салтмуратовна	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ В СЕМЕЙНОЙ СРЕДЕ	146
Кательсон Татьяна Александровна	ИЗУЧЕНИЕ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	149
Каштанова Светлана Николаевна Матюхаева Алина Алексеевна	ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	152
Кириллова Валентина Ивановна Толокнеева Елена Ивановна Козырева Софья Витальевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	155
Кислова Оксана Николаевна Гусева Елена Алексеевна	ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	158
Кислова Оксана Николаевна Угреннинова Мария Александровна	ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ НА ПРИМЕРЕ СОЧИНЕНИЙ НИЖЕГОРОДСКОГО КОМПОЗИТОРА Т.Л. ТАТАРИНОВОЙ	163
Колесникова Татьяна Алексеевна Колокольникова Зульфия Ульфатовна	ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРЕДМЕТЕ МАТЕМАТИКА	167
Колесникова Татьяна Алексеевна	РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНЫЕ КАРТИНКИ	170
Колокольникова Зульфия Ульфатовна	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	172
Колосов Михаил Сергеевич	РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	176
Корякина Анжелика Анатольевна Еремеева Туйяара Даниловна	ТЕОРИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	178
Корякина Анжелика Анатольевна Пудова Айыгына Владимировна	МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	181
Кузнецова Наталья Викторовна Маслова Светлана Валерьевна	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	183

Кузьмина Александра Петровна Кюрегян Амалия Левиковна Перцева Екатерина Александровна	НАИБОЛЕЕ РАСПРОСТРАНЕННЫЕ ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРЕДМЕТУ «ОСНОВЫ ПЕРЕВОДА» СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	187
Куулар Лариса Лопсановна Тарыма Алдынсай Константиновна	ЭЛЕКТРОННЫЙ РУССКО-ТУВИНСКИЙ СЛОВАРЬ ХИМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ	189
Лазуткина Лариса Николаевна	ПРИМЕНЕНИЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	193
Ледовская Маргарита Александровна	ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ	195
Лепшкова Елизавета Ахияевна Карасова Светлана Яхьяевна	МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РОЛИ МУЗЫКИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	198
Ли Пин	О ПУТЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРИГРАНИЧНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ КНР И РФ	200
Малкова Татьяна Вячеславовна Хисматулина Наталья Владимировна Пугачева Светлана Александровна	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЮМОРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ, ОКАЗЫВАЮЩЕЙ ЗНАЧИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ	202
Маяцкая Валентина Александровна Журавлева Вера Викторовна Стрельникова Людмила Николаевна	ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В РАМКАХ ТРЕБОВАНИЙ ОБНОВЛЕННОГО ФГОС НОО	205
Милинский Алексей Юрьевич Шкарина Ольга Михайловна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАБОРА АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ИСТОЧНИКОВ ЭНЕРГИИ LEXSOLAR-NEWENERGY READY- TO-GO В ЛАБОРАТОРНОМ ПРАКТИКУМЕ ОБЩЕГО КУРСА ФИЗИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	209
Миннуллина Розалия Фаизовна Газизова Фарида Самигулловна Нуриева Алеся Радиевна	ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	214
Миронова Светлана Петровна	ГЕНИЙ КАК НЕПОЗНАВАЕМАЯ СУЩНОСТЬ (КОГНИТИВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННОСТИ)	217
Мосинцев Даниил Дмитриевич Староверова Мария Владимировна Блинцова Ирина Михайловна	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ	220
Мусаева Марха Сайд-Магомедовна Ахмадова Тамуса Хамидовна Озиева Любовь Сосланбековна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОСМЫСЛЕНИЯ СТУДЕНТАМИ СОБСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА	223
Мустафаева Зюре Исмаиловна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	226
Назаров Сергей Владимирович Панасенко Екатерина Владимировна	КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ОЦЕНКИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	229
Невзорова Анна Витальевна	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ	233
Неустроева Екатерина Николаевна Семенова Тамара Дмитриевна Аристова Александра Андреевна	ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «УДЬУОР УТУМА» (ШКОЛА ПРЕДКОВ)	236

Окунев Степан Андреевич Лапшова Ирина Александровна Саидов Заурбек Асланбекович	КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДОМ КЕЙСОВ	239
Панченко Наталья Николаевна Журавлев Валерий Евгеньевич	ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА В СВЕТЕ НАСТУПАЮЩЕГО ЗАВТРА	241
Петровский Александр Михайлович	ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	244
Платонов Виталий Николаевич Мальченкова Виктория Валерьевна	К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	247
Попова Валентина Ивановна Косянова Ольга Михайловна	КОММУНИКАТИВНО-СМЫСЛОВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА	250
Попова Алена Михайловна Кузьмина Тамара Дмитриевна	РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	253
Попова Алена Михайловна Неустроева Анна Егоровна	ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В 5-6 КЛАССАХ АГРОПРОФИЛИРОВАННОЙ ШКОЛЫ	256
Пригодина Анна Геннадьевна Архипова Алевтина Ивановна Пичкурченко Елена Андреевна	СИНТЕЗ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	258
Родионова Оксана Николаевна Демко Елена Винидиктовна Артемова Анастасия Олеговна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ О ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	263
Родителява Яна Николаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД ОТДЕЛЬНЫМ СЛЕДСТВЕННЫМ ДЕЙСТВИЯМ	265
Селюкова Екатерина Алексеевна Москвитина Наталья Юрьевна Строй Галина Владимировна	СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	268
Селюкова Екатерина Алексеевна Москвитина Наталья Юрьевна Толокнеева Елена Ивановна	ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	270
Семенова Елена Владиленовна Казанцева Яна Николаевна Ростова Марина Леонидовна	ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ MOODLE ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	274
Староверова Мария Владимировна Мосинцев Даниил Дмитриевич Блинцова Ирина Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МОДЕЛИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ	277
Стрельников Павел Алексеевич Горбачева Марина Михайловна	СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИОННО- МЕТОДИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ	280
Суханова Надежда Тимофеевна Вежелис Татьяна Мечисловасовна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ IT-НАПРАВЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БАЗ ДАННЫХ	284
Сухонина Наталья Сергеевна	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ МОБИЛЬНОЙ АДДИКЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	287
Тамбиева Марина Данисламовна	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ НА ЯЗЫКОВЫХ ЗАНЯТИЯХ	290
Тамулевич Светлана Викторовна	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В УЧЕБНОЕ ДИЗАЙН- ПРОЕКТИРОВАНИЕ	293
Тимофеева Яна Аркадьевна Петрова Сардана Филипповна	ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	296

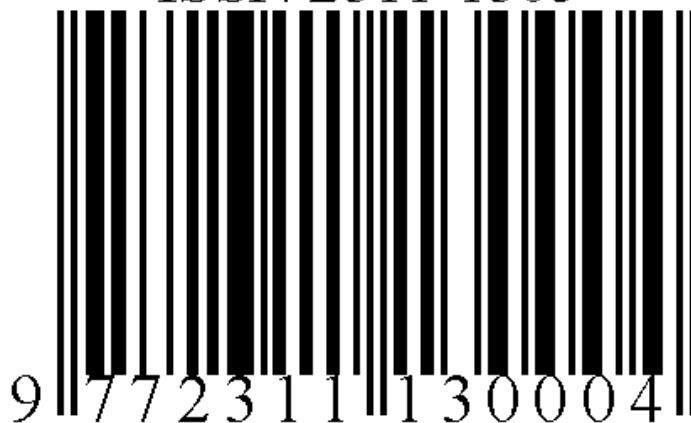
Томащук Яна Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АНАЛИЗ	299
Тоторкулова Келимат Ахьяевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	302
Тоторкулова Келимат Ахьяевна	МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	305
Уртенова Альбина Умбаровна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	307
Филенко Роман Евгеньевич	ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНИМАЦИИ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГАМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	310
Ханова Татьяна Геннадьевна Вялова Наталия Вячеславовна Волкова София Михайловна	ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	313
Ханова Татьяна Геннадьевна Серебровская Наталья Евгеньевна Бедная Полина Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	316
Хисматулина Наталья Владимировна Пугачева Светлана Александровна Малкова Татьяна Вячеславовна	РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЛОЖЕНИЙ КОНСТРУКТИВИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ	319
Храмова Юлия Николаевна Хайруллин Рестям Давлетбаевич	МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА	322
Худяков Евгений Евгеньевич	ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В КОНТЕКСТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	325
Цамаева Асет Аюбовна Озиева Любовь Сосланбековна Дашкуева Петимат Вахаевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ	328
Чотчаева Рейханат Рашидовна Эркенова Мадина Асхатовна	ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	331
Шварева Любовь Васильевна Шурыгина Юлия Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНКУРСА	334
Яшина Марианна Евгеньевна Закирова Луиза Рифгатовна	ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	338
Яшина Марианна Евгеньевна Закирова Луиза Рифгатовна	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС	341
ПСИХОЛОГИЯ		
Айсывакова Татьяна Петровна Баркова Валентина Леонидовна Уварова Наталья Николаевна	ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ	344
Баркова Валентина Леонидовна Сорокопуд Юнна Валерьевна Уварова Наталья Николаевна	ОСОБЕННОСТИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ	348
Беленкова Лариса Юрьевна Ананикова Виктория Викторовна Барышева Татьяна Николаевна	ПРОЯВЛЕНИЕ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА	351

Беленкова Лариса Юрьевна Ананикова Виктория Викторовна Сазонова Светлана Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	354
Вадуринна Елена Николаевна Носова Наталья Валентиновна Цатурян Марина Оганесовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ	358
Камышниковна Наталья Николаевна Нестеренко Анна Владимировна Шевченко Алеся Сергеевна	ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	361
Кобзарева Инна Ивановна Прилепских Оксана Сергеевна Гончаров Артем Сергеевич	ПРОБЛЕМА ДАЗАЙН-АНАЛИЗА В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	364
Коданева Михалина Сергеевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТНОШЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ОСУЖДЕННЫМ	367
Коротаева Анастасия Игоревна	МОТИВАЦИЯ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	370
Мещерякова Ирина Николаевна	ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ	373
Проскуракова Лариса Александровна Полина Татьяна Владимировна	АСПЕКТЫ СВЯЗИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ СОТРУДНИКОВ МВД	376
Стоянова Екатерина Иннокентьевна Колкова Светлана Михайловна Живаева Юлия Валерьяновна	ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	379

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 76. Часть 1.

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 29.06.2022. Сдано в набор 07.07.2022. Дата выхода 28.07.2022
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 44,93.
Тираж 500 экз.