

**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 (3)

Сборник научных трудов

**Ялта
2022**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 30 августа 2022 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 76. – Ч. 3. – 325 с.

Главный редактор:

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

Заместитель главного редактора:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Все права защищены.

УДК 378.12

профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Абдалина Лариса Васильевна

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

доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Кунаковская Людмила Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж)

ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа и разработки понятия «личностные ценности научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза» на основе выявления его феноменологических, функциональных, динамических и результативных характеристик. Во введении отмечена актуальность научных исследований и психолого-педагогических практик, направленных на обоснование и реализацию преподавателем ценностно-смысловых основ научно-исследовательской деятельности для формирования новой системы национального образования, повышения научного потенциала образования и престижа отечественной науки. Данное обстоятельство обуславливает проблему поиска и определения системы личностных ценностей как имманентного источника и регулятора успешной научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза. В основной части дано научно-теоретическое обоснование понятий «ценность», «личностные ценности», «научно-исследовательская деятельность», «личностные ценности научно-исследовательской деятельности преподавателя»; представлен конструкт и дана характеристика выявленных групп личностных ценностей научно-исследовательской деятельности преподавателя. Описаны уровни проявления личностных ценностей научно-исследовательской деятельности преподавателя и функции, которые они в ней реализуют. В выводах дано авторское определение феномена «личностные ценности научно-исследовательской деятельности преподавателя» и отмечен опыт работы объединения «Школа молодого ученого» в Воронежском государственном университете (кафедра педагогики и педагогической психологии), направленной на развитие научно-исследовательской культуры будущих ученых, формирование у них научных, общекультурных, профессиональных, личностных ценностей и компетенций, необходимых для совершения истинных открытий в психолого-педагогической теории и практике.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, ценность, личностные ценности научно-исследовательской деятельности преподавателя.

Annotation. The article presents the results of theoretical analysis and development of the concept of «personal values of the scientific and research activity of a university teacher» based on the identification of its phenomenological, functional, dynamic and effective characteristics. The introduction notes the relevance of scientific research and psychological and pedagogical practices aimed at justification and implementation by the teacher of the value-semantic basis of research activity to form a new system of national education, increase the scientific potential of education and the prestige of Russian science. This circumstance determines the problem of searching and determining the system of personal values as an immanent source and regulator of successful research activities of a university teacher. The main part gives the scientific and theoretical substantiation of the concepts of «value», «personal values», «research activity», «personal values of the scientific and research activity of the teacher»; The construct is presented and the characteristic of the identified groups of personal values of the scientific and research activities of the teacher. The levels of manifestation of the personal values of the research activity of the teacher and the functions that they implement in it are described. The conclusions give the author's definition of the phenomenon «personal values of the scientific and research activity of the teacher» and the experience of the association «School of a young scientist» at the Voronezh State University (Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology), aimed at the purposeful development of the scientific and research culture of future scientists, was noted. them of scientific, general cultural, professional, personal values and competencies necessary and important for the performance of true discoveries in psychological and pedagogical theory and practice.

Key words: research activity, value, personal values of the scientific activity of the teacher.

Введение. Признание многофункциональности профессиональной деятельности современного научно-педагогического работника (преподавателя), ее влияния на успешное решение профессионально-педагогических задач и задач личностного развития, самореализации в избранной профессии обуславливает актуальность научных исследований и психолого-педагогических практик, ориентированных на обоснование и реализацию преподавателем ценностно-смысловых основ профессионально-педагогической деятельности, включая научно-исследовательскую. Подобно профессионально-педагогической деятельности, научно-исследовательская деятельность обладает и обогащает труд преподавателя вуза потенциалом проектирования новых научных, изыскательских идей, их структурирования и конструктивного использования; распространения инновационного, передового опыта; научно-поискового сотрудничества и рефлексии на основе сформированного ценностно-смыслового отношения к профессиональной научно-педагогической деятельности. Наряду с этим научно-исследовательская деятельность систематизирует ее значимые ориентиры в виде ключевых ценностей (общечеловеческие, общественные, национальные, личностные, индивидуальные), как имманентных источников и регуляторов, влияющих на ее успешность, на выбор профессиональных целей и усилия личности по их достижению.

Трансформация современного российского образования, усиление гражданской и государственной позиции в формировании новой системы национального образования актуализируют решение задач стимулирования, поддержания опытных и подготовки молодых ученых, научно-педагогических кадров; подъема потенциала и качества отечественной науки и современного общества в условиях негативного влияния «западной культуры», искажения духовно-нравственных и культурно-исторических российских ценностей, и традиций. Ученые и практики отмечают необходимость укрепления кадрового состава в высшей школе [1, 5], закрепления молодых творчески активных, образованных, амбициозных специалистов в сфере науки и образования. Одним из стратегических направлений решения данной проблемы может стать целенаправленное развитие духовно-нравственного, интеллектуального, коммуникативного, волевого, творческого потенциала ученых, ядром которого выступают личностные ценности в виде перспективных стратегических жизненных, профессиональных целей, мотивов; детерминант их достижения.

Проводимое нами исследование направлено на то, чтобы актуализировать проблему, обосновать и определить теоретико-прикладные основания изучения личностных ценностей научно-исследовательской деятельности как

мотиваторов и регуляторов научного познания, творчества, отношения и саморазвития преподавателя, влияющих на ее успешность.

Изложение основного материала статьи. Повышение престижа и устойчивое развитие российской науки зависит не только от характера проводимой государством национально-образовательной политики, но не в меньшей степени оно зависит от состояния профессионально-педагогической теории и практики, от понимания ее функциональных возможностей, принятия профессорско-преподавательским составом вуза и всеми субъектами образования (магистранты, аспиранты, докторанты) ценностно-смысловых и персонализированных, личностно-ориентированных аспектов научно-исследовательской деятельности – ее сущности (содержательные особенности, ценностные основания), детерминант (источники, движущие силы, факторы, условия), стратегий (индивидуальные образовательные маршруты, способы, приемы, средства), механизмов (идентификация, рефлексия, автономия). Научно-педагогическая деятельность, направленная на эффективное проведение преподавателем актуального теоретико-прикладного исследования, предполагает наличие у него способности «... преодолеть стереотипы в процессе мышления, широту поля ассоциаций, непредубежденность и широту взглядов, готовность к порождению принципиально новых, необычных идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, стремление к интеллектуальной независимости» [5, С. 224]. Успешная реализация преподавателем научно-исследовательской деятельности – проектировочного, гностического, организационного, конструктивного, коммуникативного, информационного, в значительной степени обусловлена наличием у него ряда как профессиональных качеств, так и личностных особенностей.

Представим обобщенные точки зрения ученых на *компонентный состав таких характеристик успешности*: наличие «неувядающего» интереса, не насыщаемой потребности, высокой мотивации к научной деятельности; активная жизненная и научная позиция (любопытность, участие в научных конференциях, исследовательских проектах); стремление к признанию в научном профессиональном сообществе, нахождение в его «ядре», наличие собственного научного направления; готовность к успешной реализации научных, общекультурных, профессиональных компетенций в виде разработки авторских курсов, участия в грантовых проектах, экспертной деятельности; научная независимость, активная академическая мобильность; способность готовить будущие научные, научно-педагогические кадры, осуществлять руководство аспирантами, магистрантами, соискателями, консультировать докторантов [1, 5].

Теоретическими предпосылками выявления существенных характеристик личностных ценностей научно-исследовательской деятельности преподавателя стали представления ученых о феномене «ценности».

Во всем многообразии вполне обоснованных точек зрения ученых на рассматриваемое понятие отметим наиболее популярные в психолого-педагогической науке: как общественные идеалы; в виде мотивообразующих составляющих личности (Д.А. Леонтьев); как духовные источники человека и смысловое поле личности (М.С. Каган); как внутренний ориентир и регулятор поведения; как ведущая направленность личности (М.С. Яницкий).

В самом обобщенном виде *ценности* мы рассматриваем как ведущий структурный элемент направленности личности, в том числе преподавателя, который выступает механизмом, порождающим, обогащающим и преобразующим ее смысловое и мотивационное поле. Внимание авторов самых разных научных школ и направлений, изучающих разные стороны ценностной проблематики в рамках общей теории ценностей, привлекает одна из наиболее интересных проблем – *проблема личностных ценностей субъекта жизнедеятельности* – их феноменологические, функциональные, динамические, результативные характеристики.

Поскольку личностные ценности, согласно Д.А. Леонтьеву, есть конструкт «консервированных» отношений личности к окружающим миром [2], то понимание их психологической природы, следует концентрировать, по мысли ученого, вокруг трех вариантов в понимании данного феномена: как представление, убеждение; как социальную установку, отношение, интерес; как потребность и мотивы. Феномены последнего варианта обладают, по мнению ученого, наибольшим объяснительным потенциалом, поскольку в отличие от первых двух характеризуют их реальную побудительную силу, обладающую устойчивыми, транситуативными источниками воздействия. Если ценность научно-исследовательской деятельности – это сама по себе ее ценность (значимость), заключенная в сущности объективно существующей деятельности преподавателя, то личностные ценности этой деятельности характеризуются ее значимостью, ценностью для конкретного преподавателя в виде переживания ценности, ее рационального постижения в процессе принятия и освоения ценности научно-исследовательской деятельности.

Личностные ценности обладают рядом оценочных характеристик, которые следует учитывать и операционально реализовывать в практике их развития у преподавателей: неизменность по значимости и побудительной силе; их независимость от момента, ситуации; притягательность по характеру воздействия; направленность на достижение идеала – «модель желательного»; невозможность насыщения и деактуализации [2].

Обращаясь к динамическому аспекту исследования личностных ценностей научно-исследовательской деятельности преподавателя, отметим, что в теории и практике психолого-педагогического образования существует проблема трансформации общечеловеческих ценностей (наука, образование) в субъективные, личностные и утверждения их в индивидуально-педагогическом сознании (самообразование в науке). Поскольку личностные ценности – это осознанные, глубоко отрефлексированные личностью самые общие смысловые образования (Б.С. Братусь) окружающего мира (культуры, науки, искусства), то их усвоение не может быть сведено к безличному знанию; предполагает их переоткрытие личностью для себя в ситуациях предельно личной встречи с ними. Продуктом ценностной системы личности выступает целостная совокупность жизненных отношений (к себе, людям, обществу, природе, труду, профессии) личности – непосредственно смысл ее жизни и деятельности. Связывая личностные ценности преподавателя с возможностью его достижений в научно-исследовательской деятельности, и, опираясь на идеи системно-структурного подхода, нами сгруппирована *система личностных ценностей*: ценности познания, ценности творчества, ценности отношения, ценности саморазвития.

Ценности познания. Познание, как процесс усвоения определенного содержания, положения вещей, и, основанный на отражении и воспроизведении действительности в мышлении человека, позволяет получить новое, искомое знание. Таким научным познанием, сущность которого заключается в уразумении сущности психолого-педагогического феномена, установления его связей, отношений, закономерностей, руководят научно-практические интересы преподавателя – одно из образований психологической природы личности; один из вариантов понимания, трактовки личностных ценностей (В.А. Ядов). Ценности познания в структуре научно-исследовательской деятельности преподавателя – это истина, смысл, знание, открытие и изобретение, которые воплощают в себе смысловое поле личности, саму плодотворность, творческий характер познания. Конкретизируя *личностные атрибуты ценностей* в познавательном процессе, необходимо отметить их неоднозначность и многоаспектность: эмоционально окрашенные интересы, предпочтения, позиции ученого; мировоззренчески окрашенные ориентации в познании, согласно которым ученым оцениваются и выбираются критерии научности, новизны, идеалы и нормативные основания исследования; параметры (истинность, правильность, информативность) соотношения объективно истинного предметного знания и эффективного операционального знания [4].

Эмоциональный (интерес, удовольствие), когнитивный (осмысленность, вовлеченность), поведенческий (избирательное отношение) аспекты ценностей познания формируются непосредственно в условиях самой познавательной деятельности ее субъектов.

Ценности творчества. В настоящее время проблема творчества изучается в пространстве основополагающих идей его понимания не только как процесса по созданию нового, социально значимого, но и в большей степени как процесса ценностно-смыслового наполнения, насыщения жизнедеятельности человека. Творчество и научное исследование – это два взаимообусловленных, взаимосвязанных, органично взаимодействующих процесса, в котором именно творческий поиск позволяет ученому, преподавателю осмысливать изучаемые психолого-педагогические объекты с самых необычных, парадоксальных позиций (И.М. Каган); исследуя возможности и границы созидательной деятельности и расширяя ресурсы и пределы самореализации личности (В.А. Петровский). Возникновение взаимопроникновения творчества и исследования друг в друга, их продуктивное взаимодействие возможны только при наличии у преподавателя внутренней потребности в творческом научном исследовании, при наличии собственных осознаваемых и значимых для личности преподавателя источников и движущих сил. Такая творческая сила, импульс, энергия сосредоточены в духовном основании человека, в его ценностно-смысловых устремлениях: познать окружающий мир; познать себя с позиций творца; устремленность к ценностному содержанию социума; использовать возможность самовыражения и самопреобразования (А. Маслоу). Суть творчества наделена и отражает его ценностный аспект, который заключается: «... в возможности изменения качества наличного существования субъекта творчества посредством самого процесса творчества и окончательного продукта этого творчества» [3].

Ценности отношения. Ценностное отношение мы понимаем, как субъективное отражение в сознании преподавателя объективной действительности (научной, профессиональной, исследовательской) с точки зрения ее значимости, ценности для него при не всегда осознаваемых ее (ценности) интересах и целях. Если ценностное отношение указывает на связь (стремление, активность преподавателя) и характеризует значимость (направленность преподавателя) научно-исследовательской деятельности, то допустим только высший уровень проявления такого отношения – осознаваемый, формируемый в процессе осмысления им профессионально-педагогической, научно-педагогической реальности, а не только низший уровень – переживаемый, но не осознаваемый, отражающий обыденное сознание личности. Ценностное отношение преподавателя на его высшем уровне, к достижению которого нам важно стремиться, включает в себя следующие составляющие: научное знание – в виде осознания преподавателем его объективной ценности; переживание, эмоциональная сопричастность этой ценности как потребность нужды, зависимость от нее (ценности); потребность, которая побуждает активность, мотивирует и позволяет прогнозировать профессиональное поведение преподавателя.

Поскольку основой ценностного отношения следует рассматривать не только знания, но и эмоции и чувства (М.С. Каган), то его целенаправленное формирование, совершенствование, обогащение не должно иметь абстрактного характера, поскольку невозможно сформировать ценностное отношение как отвлеченную категорию. Ценностное отношение преподавателя, сформировавшись в научно-исследовательском виде его деятельности, послужит условием дальнейшего успешного воспроизводства и усиления ценностных параметров этого вида деятельности.

Ценности саморазвития. Удовлетворяя свою потребность быть личностью, осознавая ее значимость, накапливая свой профессионально-личностный потенциал, преподаватель самосовершенствуется, саморазвивается. Он самостоятельно строит собственную личность ученого, приобретает, утверждает и актуализирует новые, все более совершенные качества, характеристики, необходимые для успешной продуктивной научно-исследовательской деятельности. Ценности саморазвития преподавателя – это система его устремлений в научно-исследовательской деятельности, внутренние источники активности, инициативности, связанные с потребностью достижения общественного признания, свободной самореализации как ученого, конструктивного сотрудничества с профессиональным сообществом, коллегами. Ценности саморазвития, порождаемые социальными и культурными условиями деятельности преподавателя, его глубинными, личностными факторами существования – это ориентиры, мотиваторы, регуляторы, содействующие созиданию, развитию на основе осмысленной реализации ценностей-идеалов истины, пользы, добра, красоты, свободы, и реализующие смыслообразующую, ориентационную, оценивающую, нормативную и регулятивную функции.

Принимая во внимание критерии активности, инициативы, принятия (внутреннего), воплощения ценностей личностью, логично говорить о таких *уровнях* проявления и развития личностных ценностей в научно-исследовательской деятельности, как: уровень активного отношения (высшая степень интернализации ценностей); уровень конформного отношения (внешнее принятие ценностей); уровень индифферентного отношения (отсутствие интереса к ценностям); уровень несогласия (критика, отрицательная оценка, попытка изменить транслируемые ценности); уровень активного противодействия (внутреннее и внешнее отрицание ценностей).

Обращаясь к проблеме определения теоретико-прикладных предпосылок изучения личностных ценностей, влияющих на успешность научно-исследовательской деятельности современного ученого, логично подчеркнуть динамику и отметить следующие *этапы формирования личностных ценностей* в научно-исследовательской деятельности: выбор ценностей; их осмысление, осознание и внутреннее принятие; реализация и закрепление ценностной ориентации в структуре направленности личности; актуализация преподавателем значимых для научно-исследовательской деятельности потенциальных ценностей.

Выводы. *Личностные ценности научно-исследовательской деятельности преподавателя* – это уникальная многоуровневая система сложной структурной организации, отражающая смыслопорождающие и мотивообразующие свойства (характеристики, особенности) направленности личности преподавателя; наделенная характеристиками субъективности, избирательности, целостности, динамичности, устойчивости и влияющая на параметры успешности, продуктивности профессионально-педагогической деятельности и полноценную самореализацию преподавателя в ней.

Новый опыт развития у будущих преподавателей-исследователей истинных ценностей научно-исследовательской деятельности приобретает в работе объединения «Школа молодого ученого» с учетом вновь утвержденных федеральных государственных требований (Приказ № 951 Минобрнауки России, 2022) в Воронежском государственном университете, на кафедре педагогики и педагогической психологии. «Школа молодого ученого», как площадка для совместной научно-исследовательской деятельности – магистрантов, аспирантов, соискателей и их научно-практического взаимодействия, сотрудничества с молодыми учеными, педагогами, психологами общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций, психологических центров, учреждений дополнительного профессионально-педагогического образования, вносит свой вклад в системную организацию научно-исследовательской работы в вузе за счет ориентированности на целенаправленное развитие научно-исследовательской культуры будущих ученых; на формирование у них научных, общекультурных, личностных, профессиональных ценностей и компетенций, необходимых для совершения истинных открытий в психолого-педагогической теории и практике.

Литература:

1. Гареев, Р.Р. Научно-исследовательская деятельность современного преподавателя российского вуза: проблема и возможные решения / Р.Р. Гареев // Человеческий капитал и профессиональное образование. – 2017. – №4 (24). – С. 77-83.
2. Маралов, В.Г. Ценность и опасности саморазвития личности // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – №6 (37). – С. 51-53.
3. Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. – Серия 14: Психология. – 1996. – №4. – С. 35-44.
4. Либиэр, А. Философия творчества: монография. «Новая литература». – 2008. – http://samlib.ru/l/libier_a_e/filosofijatworchestwa.shtml (01.08. 2022).
5. Микешина, Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.
6. Циринг, Д.А. Личностные предпосылки успешности научно-педагогической деятельности // Личность профессионала в современном мире / И.Р. Абитов, А.А. Алдашева, Н.В. Антонова [и др.]; под ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 944 с.

Педагогика

УДК 5.8.2.

кандидат филологических наук, доцент Айданова Юлия Файзиевна

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

кандидат философских наук, доцент Филатова Елена Александровна

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

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УК НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты, а также особенности развития культурного интеллекта студентов неязыковых профилей педагогического вуза средствами культуросообразного языкового материала на занятиях по иностранному языку; анализируются способы формирования универсальных компетенций студентов во взаимосвязи с основными компонентами культурного интеллекта с целью достижения эффективного процесса коммуникации и взаимодействия среди отличных культурно-языковых личностей в профессионально-педагогической и образовательно-воспитательной плоскостях.

Ключевые слова: культурный интеллект, универсальные компетенции, студенты, педагог, иностранный язык, языковой материал, коммуникация, эффективное взаимодействие.

Annotation. The article describes the methodological aspects as well as the features of the development of cultural intelligence of students of non-linguistic faculties of a pedagogical university by means of culture-like language material in foreign language classes. The ways of forming universal competencies of students in connection with the main components of cultural intelligence are analyzed in order to achieve an effective process of communication and interaction among excellent cultural and linguistic personalities in professional, pedagogical, educational and upbringing fields.

Key words: cultural intelligence, universal competencies, students, teacher, foreign language, language material, communication, effective interaction.

Исследование проведено в рамках гранта фонда развития науки ОмГПУ

Введение. Обучение иностранному языку студентов неязыковых профилей в педагогическом вузе направлено на развитие универсальных компетенций и подразумевает не только умение коммуницировать на иностранном языке в устной и письменной формах, но и способность распознавать и понимать самобытность и многогранность культур, а также многообразие постижения мира у различных народов и этносов. Следует обратить внимание, несмотря на то что этнокультурная грамотность входит в ядро педагогического образования, что находит свое отражение в содержательном компоненте рабочих программ дисциплины, этого может оказаться недостаточно для максимально эффективного процесса коммуникации и взаимодействия среди отличных культурно-языковых личностей в профессионально-педагогической и образовательно-воспитательной плоскостях.

Будущий педагог погружается в разнообразие мультикультурного общества на стадии обучения в вузе (где, как правило, присутствует многонациональный и мультикультурный контингент учебных групп, профессорско-преподавательский состав, детских садов, школ и классов, в которых студенты проходят педагогическую/ психолого-педагогическую/ адаптивную и другие виды практик). В силу специфики и многозадачности педагогической профессии, будущий учитель должен понимать, как сделать процесс обучения и воспитания не только результативным и безопасным, но и способствовать эффективной социализации в кросскультурном обществе, а также формированию общей культуры личности ученика. Для эффективного взаимодействия педагога с коллективом, обучающимися, родителями, необходимо обладать высоким культурным интеллектом. Под культурным интеллектом (cultural intelligence – CQ) понимают способность индивида эффективно функционировать и взаимодействовать в ситуациях, характеризующихся культурным многообразием [2, С. 29]. Кроме того, по мнению большинства исследователей, понятие «культурный интеллект» применяется для определения способности к эффективному взаимодействию как с представителями других этнических групп, так и с представителями разных культурных слоев в рамках одного этноса [1, С. 6].

Таким образом, чтобы сделать работу будущего педагога более эффективной с представителями других этнических групп или культур и не только, необходимо повышать КИ студентов.

Изложение основного материала статьи. Культурный интеллект – это способность эффективно взаимодействовать с представителями различного культурного бэкграунда, являет собой многогранную компетенцию, состоящую из культурных знаний (cultural knowledge), практики осознанности (the practice of mindfulness) и набора поведенческих навыков (behavioral skills). Методические аспекты развития КИ студентов представляется возможным реализовать через поэтапную работу, подразумевающую решение общепедагогических и профессионально ориентированных образовательных и воспитательных задач на занятиях по иностранному языку. Эффективность работы по развитию КИ студентов обеспечивается не столько

традиционно используемой в педагогической практике преподавания иностранного языка лингводидактической, страноведческой моделью по осмыслению другой культуры через знакомство с ее историей, обычаями и традициями, нормами и ценностями, повышая уровень этнокультурной грамотности, сколько моделью, способной перенести знания в реальную жизнь с грамотным межкультурным взаимодействием, преодолев поликультурные предубеждения и стереотипы, пассивность и эмоциональное дистанцирование [4, С. 282].

В мультикультурном мире для педагогов актуальными становятся три новые реальности:

1. В современных реалиях педагогическое общество понимает важность процесса, известного как глобализация, особенно как он проецируется на систему образования в силу того, что глобализация предполагает увеличение проницаемости традиционных границ, в том числе между странами, экономиками, различными отраслями, организациями и учреждениями. Даже небольшое учебное заведение теперь имеет возможность быть глобальным благодаря цифровизации образования, интернету и различным платформам. Из-за “глобального освобождения” образовательная среда стала более сложной, более динамичной, более неопределенной и более конкурентной, чем когда-либо прежде. Самое главное, что нет никаких свидетельств того, что эти тенденции обратятся вспять или уменьшатся. Завтрашним педагогам различных профилей, даже в большей степени, чем сегодняшним, придется учиться конкурировать и работать в “глобальной среде”.

2. Культурный интеллект основывается на коэффициенте интеллекта (IQ) и эмоциональном коэффициенте (EQ).

Психологи характеризуют нашу способность рассуждать и ее показатель как коэффициент интеллекта (IQ). Не так давно, благодаря работе Дэниела Гоулмана, мы пришли к пониманию того, что важно, как мы справляемся со своими эмоциями; это называется “эмоциональным интеллектом” (EQ). Культурный же интеллект (CQ) – это относительно новая идея, которая основывается как на IQ, так и на EQ и фокусируется на способности человека эффективно взаимодействовать между культурами. Культурный интеллект легко понять, но трудно применять на практике на постоянной основе. Требуется время и усилия, чтобы развить высокий CQ и связанные с ним навыки. Формирование культурного интеллекта – это, по сути, обучение на практике, которое органично представляется возможным реализовывать посредством общеобразовательной дисциплины Иностранного языка в силу специфики её формата и содержания, поэтому оно имеет полезные результаты, выходящие за рамки развития навыков межкультурного общения.

3. Новая парадигма лидерства – культура имеет значение. Культура оказывает глубокое влияние практически на все аспекты человеческой жизнедеятельности. Культурно грамотный педагог же особенно точно понимает возможные последствия культурных различий как в его собственном поведении, так и в поведении других людей. Учитель с развитым КИ также знает, как и при каких обстоятельствах эти культурные различия могут оказать свое влияние. Культура имеет значение, но не всегда в одинаковой степени при любых обстоятельствах. Поэтому педагог, принимая позицию лидера, способного влиять на других людей, с целью достижения поставленных им задач, по-разному взаимодействуют со своими последователями. Лидер может завоевать лояльность и поддержку одних последователей, в то время как другие отвергают, игнорируют или высмеивают его. Стилль, который идеально работает в одной ситуации, может потерпеть неудачу в другой. Поэтому, чтобы понять, как работает лидерство в разных культурах, нам нужно внимательно присмотреться к каждому участнику или заинтересованной стороне, чтобы понять, как обучающийся, родитель или коллега может понимать ту или иную ситуацию. В разных культурах существуют разные прототипы лидерства. Лидер, который способен оправдать ожидания своих последователей относительно того, что делает его хорошим лидером, может рассчитывать на развитие их доверительных отношений внутри этой группы. Чтобы быть культурно грамотным лидером, нужно использовать знания и обладать осознанностью, чтобы выработать набор моделей поведения, которые можно адаптировать к конкретным ситуациям.

Таким образом, ключевой момент при разработке практико-ориентированных занятий для студентов заключается в том, чтобы учитывать ситуационный характер КИ, а также учитывать продолжительность и сложность проектных заданий, ситуационных кейсов, ролевых и других видов работ-активностей на различных уровнях развития КИ: наличие базовых знаний о другой культуре; глубокое понимание другой культуры и отличий от родной культуры; возможность интерпретировать культурное поведение в меняющихся условиях и обстоятельствах.

Таким образом, мы ориентируемся на три элемента культурного интеллекта:

- когнитивный элемент – знания;
- побудительно-мотивационный элемент – осознанность;
- деятельностно-стратегический элемент – поведенческие навыки.

На лабораторных занятиях по дисциплине данные три компонента культурного интеллекта логично интегрируются во взаимодействие в контекст формирования УК в соответствии с программой бакалавриата:

1. Знание культуры и фундаментальных принципов межкультурных взаимодействий (когнитивный элемент). Это означает знание того, что такое культура, как различаются культуры и как культура влияет на поведение в процессе коммуникации и межкультурного взаимодействия – УК-4 (Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)); УК-5 (Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах) [3].

2. Осознанность для того, чтобы обратить внимание на рефлексивный и творческий способ реагирования в возникшей межкультурной ситуации (побудительно-мотивационный элемент). Программой бакалавриата предусмотрена категория системного и критического мышления – УК-1 (Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач) [3].

3. Поведенческие навыки включают в себя выбор подходящего поведения из хорошо разработанного репертуара моделей поведения, которые являются правильными и подходящими для различных межкультурных ситуаций (деятельностно-стратегический элемент). В этом элементе идет развитие эффективной командной работы и лидерства, а также навыков самоорганизации и саморазвития – УК-3 (Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде); УК-6 (Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде) [3].

Культурный интеллект развивается эмпирическим и интуитивным способами по принципу спирали, где каждое повторение цикла основывается на предыдущем. Обратная связь от каждого цикла опыта приводит к еще более высокому КИ. Культурно-ориентированные знания, полученные как формальными, так и неформальными способами, преобразуются в навыки, которые затем могут быть применены в различных новых ситуациях.

Развитие КИ студентов на занятиях по иностранному языку реализуется в интенсивной интеграции аутентичных и адаптированных материалов культурологического содержания и культурной направленности для восполнения когнитивной составляющей, основываясь на полученных обучающимися знаниях, педагог обостряет их навыки критического мышления и системного подхода через применение практико-ориентированных культурологических кейсов и проблемных ситуационных задач подключив осознанность и формируя эффективные поведенческие навыки в рамках рабочей

программы дисциплины и в выстраивании логики проведения лабораторных занятий с учетом культурологических блоков согласно тематическому плану РПД.

Выводы. Таким образом, целенаправленное внедрение стратегий развития КИ в гуманитарные области учебных программ педагогических вузов позволяет повысить эффективность современных образовательных технологий, так при формировании УК через призму развития КИ на культуросообразном языковом материале при реализации дисциплины Иностраный язык, у студентов повышается эффективность межличностных контактов среди представителей разных культур, происходит осмысление ценностей и смыслов жизни, осуществляется определение своего места в поликультурном мире в личностно-профессиональной и общественно-социальной плоскостях с осознанной позицией толерантного и уважительного отношения к мультикультурной действительности, с умением компетентного профессионального взаимодействия в кросс-культурном обществе.

Литература:

1. Беловол, Е.В. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» / Е.В. Беловол, К.А. Шкварило, Е.М. Хворова // Вестник РУДН. Сер.: Психология и педагогика. – 2012. – № 4. – С. 5-15.
2. Солдатова, Г.У. Культурный интеллект как социально-психологический феномен / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова // Национальный психологический журнал. Обзор концепции. – 2018. – № 4(32). – С. 27-38.
3. ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование: сайт. – 2018. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 10.08.2022).
4. Филатова, Е.А. Формирование универсальных компетенций как условие развития культурного интеллекта на занятиях по иностранному языку / Е.А. Филатова // Горизонты образования: материалы II Международной научно-практической конференции. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2021. – С. 281-284.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Марина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Швецова Резеда Фаритовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАМ АЛГЕБРЫ

Аннотация. В статье в рамках учебных дисциплин «Математика» и «Методика обучения математике» раскрывается содержания профессиональной подготовки бакалавров профиля «Начальное образование» к обучению элементам алгебры на уроках математики в начальной школе. Рассматриваются определения алгебраических понятий, а также особенности их изучения в курсе математики начальной школы. Раскрываются подходы различных авторов учебников математики начальной школы к ознакомлению младших школьников с алгебраическими понятиями. Приводятся примеры задач алгебраическим материалом из курса математики начальной школы с образцами их решения.

Ключевые слова: математическая подготовка, методическая подготовка, начальная школа, элементы алгебры.

Annotation. Within the framework of the academic disciplines "Mathematics" and "Methods of Teaching Mathematics", the article reveals the content of the professional training of bachelors of the profile "Primary education" for teaching the elements of algebra in mathematics lessons in elementary school. Mathematical definitions are considered, as well as features of the study of algebraic concepts in the course of mathematics in elementary school. The approaches of various authors of primary school mathematics textbooks to familiarize younger students with algebraic concepts are revealed. Examples of problems with algebraic material from the elementary school mathematics course with samples of their solution are given.

Key words: mathematical training, methodical training, elementary school, elements of algebra (mathematical expression, numerical equality, numerical inequality, equation).

Введение. Среди нескольких разделов математики элементы которых включены в математику начальной школы есть раздел – алгебра [3]. Это раздел математики в котором числа и другие математические объекты обозначаются буквами и некоторыми символами, что позволяет рассматривать их свойства в общем виде [1, С. 166]. Необходимость включения понятий алгебры в начальный курс математики заключается в формировании обобщенных представлений учащихся о понятии «количество» и смысле арифметических действий, а также в знакомстве с возможностью использования букв латинского алфавита как символов для обозначения числа из множества целых неотрицательных чисел, что дает возможность обобщить некоторые арифметические понятия, а также является пропедевтическим этапом в формировании таких понятий как «отношение», «соответствие», «функция», «аргумент функции», «переменная». При этом главным в курсе математики 1-4 классов является арифметический материал, а элементы алгебры являются вспомогательным материалом.

В этой связи бакалавру профиля «Начальное образование» необходимо освоить вопросы математики и методики математики по разделу «Элементы алгебры». Среди проблем, выявленных в рамках исследования – недостаток математических знаний и умений и отсутствие связанных знаний, получаемых в процессе освоения дисциплин «Математика» и «Методика преподавания математики в начальной школе».

Изложение основного материала статьи. К алгебраическим понятиям, с которыми знакомятся младшие школьниками относятся: математическое выражение (числовое выражение, выражение с переменными), числовое равенство / неравенство, уравнение [2].

Рассмотрим определение перечисленных алгебраических понятий, особенности ознакомления учащихся с ними, примеры заданий из учебников математики для освоения этих понятия. Также приведем примеры вопросов и заданий для самопроверки знаний и умений бакалавров профиля «Начальное образование» по разделу «Элементы алгебры».

Числовое выражение – математическое выражение, содержащее числа соединенные знаками действий, скобки.

В начальной школе формирование понятия «числовое выражение» происходит в два этапа.

– Формирование понятий о простейших числовых выражениях.

– Формирование понятий о сложных числовых выражениях. Работая с числовыми выражениями, необходимо обращать внимание на: чтение, запись, нахождение значения выражения с опорой на чтение (к трем добавит два получится пять и к полученному результату пять прибавить один, получится шесть).

В начальной школе рассматривают правила о порядке действий.

Для рационализации нахождения значений числовых выражений используют сочетательный и переместительный законы умножения и сложения, а также распределительный закон умножения относительно сложения и вычитания.

Вопросы и задания для самопроверки студентов.

1. Сформулируйте определения понятия «числовое выражение».

2. Сформулируйте определения понятия «значение числового выражения»?

3. Выберите три действующих учебника математики 1-4 класс и охарактеризуйте используемые авторами особенности ознакомления с числовыми выражениями. Ответьте на вопросы: Какие числовые выражения и в каком классе рассматриваются в выбранных учебниках? Какие задания предлагаются? Какие учебные задачи решаются при их выполнении?

4. Запишите числовые выражения не имеющие смысла. Ответ обоснуйте.

5. Разработайте фрагмент урока изучения нового для младших школьников по теме «Числовые выражения» с включением проблемной ситуации.

6. Перечислите виды числовых выражений, с которыми знакомятся младшие школьники с учетом увеличения их трудности.

7. Подготовьте, начиная с 2010 года, аннотированный список статей журнала «Начальная школа» по теме «Числовые выражения». Раскройте подходы к обучению используемые авторами.

Выражение с переменной – математическое выражение, содержащее, числа и буквы латинского алфавита (называются переменными) соединенные между собой знаками действий, скобки.

$12(z-5)$ $12z-60$ тождественно равные выражения с переменной.

Знакомство младших школьников с некоторыми буквами латинского алфавита, их чтением, записью предшествует работе над буквенными выражениями.

Сначала рассматривают выражения $\square+8$. В них заменяют \square латинской буквой, получают выражение: $m+8$ – это буквенное выражение. Затем для различных значений m находят значение этого выражения. Если $m=3$, то $3+7=10$, если $m=1$, то $1+7=8$.

После этого детей знакомят с выражениями содержащими две переменные по аналогичному плану. Рассматривают выражение с двумя окошками, $\square-\square$. Заменяют окна латинскими буквами получают $k-e$. И находят значение выражения: если $k=16$ $e=2$, то значение четырнадцать $16-2=14$.

Вопросы и задания для самопроверки студентов.

1. Что называется выражением с переменной? Приведите примеры.

2. Что называется областью определения выражения с переменной?

3. Сформулируйте определение понятия «тождественно равные выражения с переменной». Приведите примеры.

4. Перечислите преобразования выражений с переменной, используемые младшими школьниками, являющиеся тождественными.

5. Предложите задания, на ознакомление с понятием переменной в 1-4 классах.

6. Выберите три действующих учебника математики 1-4 класс и охарактеризуйте используемые особенности знакомства с переменной, «выражением с переменной. Ответьте на вопросы: В каком классе знакомят с буквенными выражениями? Какие задания предлагаются? Какие учебные задачи решаются при их выполнении?

7. Разработайте фрагмент урока изучения нового для младших школьников по теме «Выражения с переменной».

Два числовых выражения, соединенные знаком равно и имеющие равные значения, называются *числовым равенством*.

Два числовых выражения, соединенные знаками больше или меньше, называются *числовым неравенством*.

Сначала у детей формируются понятия только о истинных числовых равенствах и неравенствах. Формируя эти понятия использую следующие учебные задания:

– Сравнение чисел, числа и выражения, выражений.

– Проверка равенства/неравенства на истинность.

– Поставь скобки, числа, знаки действий так, чтобы равенство/неравенство было верным.

В процессе знакомства с равенствами и неравенствами младшие школьники выполняют различные задания, одно из которых сравнить два числовых выражения. Детям сообщается правило сравнения: «Сравнить числовые выражения – значит найти и сравнить их значения».

Задание: сравните числовые выражения: $31+12\dots 37+12$ младшие школьники могут выполнить двумя способами.

– Вычисление значений выражений. $31+12=43$; $37+12=49$. Сравним полученные значения $43<49$ следовательно: $31+12<37+12$.

– Использование зависимости результата арифметического действия от изменения одного из его компонентов. Однако данный способ сравнения не всегда возможно использовать. В рассматриваемом случае $31+12\dots 37+12$ младшие школьники рассуждают: имеем суммы в них второе слагаемое одинаково, а первые разные. В первом выражении первое слагаемое меньше, значит сумма будет меньше. Следовательно, нужно поставить знак «<».

В процессе знакомства с верными числовыми равенствами учащиеся знакомятся с их свойствами.

Вопросы и задания для самопроверки студентов.

1. Что называют числовым равенством/неравенством?

2. Приведите примеры истинных и ложных числовых равенств/неравенств. Определите и обоснуйте их истинность и ложность.

3. Перечислите свойства истинных числовых равенств/неравенств. Выделите среди них те свойства с которыми знакомятся младшие школьники.

4. Выберите три действующих учебника математики начальной школы и охарактеризуйте используемые особенности знакомства с числовым равенством/неравенством.

5. Разработайте фрагмент урока изучения нового для младших школьников по теме «Числовые равенства/неравенства» с включением проблемной ситуации.

6. Выполните задание для младших школьников: не используя вычислений для перечисленных числовых выражений запиши верные равенства/неравенства $50\cdot 34+6\cdot 34\dots 56\cdot 30+56\cdot 4$; $23\cdot 19+4\cdot 19\dots (23+4)\cdot 19$; $41\cdot 3029\dots 41\cdot (3000+29)$.

Уравнение с одной переменной – это равенство левая и правая часть которого являются выражениями с одной переменной.

Решить уравнение – значит, найти такое значение переменной величины (корень уравнения), при подстановке которого в данное уравнение оно обращается в истинное числовое равенство.

□ используют в целях ознакомления с уравнением. Затем в равенстве $□ - 5 = 3$ □ заменяют переменной z, получают уравнение $z - 9 = 2$. В процессе ознакомления с уравнениями дети должны научиться узнавать его, выделять составляющие, отличать от выражений и числового равенства, знакомятся со способами его чтения.

Подбор или использование состава чисел один из способов решения уравнений.

В процессе решения уравнений на основе зависимости между компонентами и результатом арифметического действия учащиеся учатся оформлять решение.

$$\begin{array}{l} 18 + y = 49 \\ y = 49 - 18 \\ \underline{y = 31} \\ 18 + 31 = 49 \\ 49 = 49 \end{array}$$

Решение сопровождается рассуждениями ученика: первое слагаемое 18, второе не знаем, сумма 49. Как найти неизвестное слагаемое? Для этого из суммы вычтем первое слагаемое. $y = 49 - 18$. $y = 31$. Проверим правильность решение уравнения, подставим 31 вместо y и выясним будет ли сумма $18 + 31$ равняться 49, действительно $18 + 31 = 49$. Решение верно. Аналогично работают над уравнениями с другими арифметическими действиями.

В учебниках по Л.В. Занкову детей учат решать сложные уравнения.

– На основе законов сложения и правил вычитания.

$$\begin{array}{l} (y + 279) + 384 = 819 \\ y + (279 + 384) = 819 \text{ на этом этапе используется сочетательный закон сложения.} \\ y + 663 = 819 \\ y = 819 - 663 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \underline{y = 156} \\ (156 + 279) + 384 = 819 \quad 819 = 819 \end{array}$$

Рассмотрим другой пример.

$$\begin{array}{l} (k + 357) - 269 = 491 \\ k + (357 - 269) = 491 \text{ на этом этапе используется правило вычитания числа из суммы.} \end{array}$$

$$\begin{array}{l} k + 88 = 491 \\ k = 491 - 88 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \underline{k = 403} \\ (403 + 357) - 269 = 491 \\ 491 = 491 \end{array}$$

– На основе зависимости между компонентами и результатами арифметических действий.

$$8n + 387 = 883$$

$$8n = 883 - 387$$

$$8n = 496$$

$$n = 496 : 8$$

$$\underline{n = 62}$$

$$8 \cdot 62 + 387 = 883$$

$$883 = 883$$

– На основе свойств верных равенств.

$$48c + 96 = 288 / -96$$

$$48c = 288 - 96$$

$$48c = 192$$

$$c = 192 : 48$$

$$\underline{c = 4}$$

$$48 \cdot 4 + 96 = 288$$

$$288 = 288$$

– Если правая часть представлена в виде числового выражения.

$$d + 492 = 357 + 569$$

$$d + 428 = 926$$

В учебниках Петерсон Л.Г уравнения решаются в общем виде.

$$y + m = n \quad y = n - m, \quad c - y = e \quad y = c - e.$$

Решение сложных уравнений на основе зависимостей между компонентами и результатами арифметических действий.

$$64 + 36 : (3y - 15) = 70$$

Последнее действие сложение. Во втором слагаемом неизвестное. Для нахождения необходимо из суммы вычесть первое слагаемое.

$$36 : (3y - 15) = 70 - 64$$

Неизвестное в делителе. Найдем его.

$$3y - 15 = 36 : 6$$

Найдем уменьшаемое.

$$3y = 15 + 9$$

Вопросы и задания для самопроверки студентов.

1. Сформулируйте определение уравнения.

2. Сформулируйте определение корня уравнения. Приведите пример.

3. Перечислите и раскройте способы решения уравнений в начальной школе. Приведите примеры решения уравнения перечисленными способами с последующей проверкой.

4. Выберите три учебника математики 1-4 класса охарактеризуйте используемые в них особенности знакомства с уравнением и способами его решения. Ответьте на следующие вопросы: С какими уравнениями в каком классе авторы с ними знакомят? Какие виды заданий предлагаются? Какие учебные задачи решаются при их выполнении?

5. Какие уравнения называются простыми, а какие составными?

6. Разработайте фрагмент урока изучения нового материала для младших школьников по теме «Уравнения» с использованием проблемной ситуации.

7. Какие уравнения называются равносильными?

8. Решите уравнения двумя способами. Проговорите рассуждения ученика. $(x+30) \cdot 5 = 185$; $(46x-262):35=120$; $930:(y+7)=93$.

9. Составьте аннотированный список статей журнала «Начальная школа» начиная с 2010 года по теме «Уравнения». Раскройте подходы к обучению используемые авторами.

10. Проанализируйте действующие учебники математики 1-4 класса выделите разновидности творческих заданий для младших школьников по теме «Уравнения».

Выводы. Успешное освоение раздела «Элементы алгебры» в рамках дисциплин «Математика» и «Методика обучения математике» в соответствии с современными требованиями к подготовке бакалавра профиля «Начальное образование» должно осуществляться с включением вопросов и заданий для самопроверки, обеспечивающих профессионально-педагогическую направленность подготовки, позволяющих мотивировать необходимость изучения элементов алгебры, связать аудиторную, внеаудиторную работу студентов с содержанием учебных дисциплин «Математика» и «Методика обучения математике в начальной школе».

Литература:

1. Стойлова, Л.П. Математика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.П. Стойлова. – М.: Академия, 2007 – 424 с.

2. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования / М. Сизых. – М.: Вако, 2021. – 160 с.

3. Швецова, Р.Ф. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций / Р.Ф. Швецова. – Оренбург: ОГПУ, 2021. – 186 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Любовь Николаевна
Гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПОДГОТОВКА К ВВЕДЕНИЮ ВСЕОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ У НАРОДОВ ЮГА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Аннотация. Всеобщее школьное образование служит сегодня основой формирования информационного общества. Подготовка его введения проводилась и в Сибири. В статье рассматриваются особенности подготовки школьной сети на юге Западной Сибири. Народы, проживавшие в данном регионе, были охвачены в основном церковным образованием. Школы, в основном, находились в ведении Алтайской духовной миссии. На основе включения неопубликованных архивных материалов рассматривается процесс включения школ миссии в школьную сеть Томского епархиального училищного совета. Приводятся факты изменений, связанные с данным процессом. Уделяется внимание изменению структуры начального образования школ миссии.

Ключевые слова: всеобщее школьное образование, школьная сеть, церковно-приходские школы, Алтайская духовная миссия, обучение, учащиеся.

Annotation. Universal school education today serves as the basis for the formation of the information society. Preparations for its introduction were also carried out in Siberia. The article discusses the features of the preparation of the school network in the south of Western Siberia. The peoples living in this region were covered mainly by church education. The schools were mainly run by the Altai Spiritual Mission. Based on the inclusion of unpublished archival materials, the process of including mission schools in the school network of the Tomsk Diocesan School Council is considered. The facts of changes associated with this process are given. Attention is paid to changing the structure of primary education in mission schools.

Key words: general school education, school network, parochial schools, Altai Spiritual Mission, education, students.

Введение. Вопрос о введении в России всеобщего начального обучения активно обсуждался педагогической общественностью с конца XIX в. Однако так и не был решен законодательно к 1917 г. Тем не менее, подготовка, создание материальной базы к введению всеобщего и обязательного начального образования осуществлялась в стране. В Сибири, особенно в школах подведомственных Св. Синоду, она началась немного позднее и имела свои особенности.

Большинство школ региона находились в ведении Алтайской духовной миссии. Это были в основном одноклассные церковно-приходские школы.

В истории изучения образования народов южной Сибири не все авторы обращают внимание на период второго десятилетия XX в. как годы подготовки к введению всеобщего образования в данном регионе. В работе А.Н. Садового [11], посвященной проблемам территориальной общины Горного Алтая и Шории, рассматривается влияние деятельности Алтайской духовной миссии на социально-экономическое развитие региона. Не уделяя особого внимания развитию образования, автор коснулся проблемы финансирования Алтайской духовной миссии, в том числе и школ. Такой подход, на наш взгляд, и привел к одностороннему выводу о причинах и источниках изменения финансирования школ миссии в 1910 г. Он рассматривает эти изменения только с позиции государственной политики укрепления пограничных регионов. Учреждение в 1828 г. Алтайской духовной миссии являлось конкретным действием российского правительства по укреплению своего влияния и более активному участию пограничных регионов в жизни страны. Автор не рассматривает включение школ миссии в число учебных учреждений Томской епархии, с которыми связан вопрос о введении в России всеобщего начального образования. Именно этот факт способствовал увеличению финансирования школ миссии из средств, выделенных на подготовку к введению всеобщего образования в стране.

В диссертационных исследованиях по истории Алтайской духовной миссии, в которых анализируется, в том числе, ее просветительская деятельность, авторы не уделяют особого внимания изменению положения школ в свете включения их в школьную сеть губернии [1, 10].

Особое место в изучении истории образования региона занимают исследования по истории педагогики. В «Очерках истории общего и педагогического образования в Республике Алтай (XIX – начало XXI вв.)» А.П. Беликовой обобщен опубликованный фактический материал по истории миссионерских школ Горного Алтая в обозначенный период. Обращая внимание на рост числа школ миссии, автор не раскрывает причины изменений, не уделяет внимание вопросу подготовки к введению всеобщего обязательного начального обучения [2].

В работе Кудирмековой Н.И. вопрос о введении обязательного начального обучения рассматривается с позиции обучения на родном языке. Особое внимание автор уделяет резолюции, принятой инородческой секцией I Всероссийского съезда образования в Санкт-Петербурге (декабрь 1913 г.). В резолюции отмечалось малое количество инородческих школ и

предложение о переводе их в ведение Министерства народного просвещения. Резолюция секции была включена в содержание общей резолюции съезда. В ней обращалось внимание на изучение родного языка, литературы, истории народов и географии родного края [6].

Таким образом, краткий историографический обзор работ по истории образования региона, свидетельствует, что больше внимания уделялось вопросам открытия школ, процессу обучения. Вопрос о включении школ Алтайской духовной миссии в школьную сеть страны с целью подготовки региона к введению всеобщего и обязательного начального обучения не рассматривался. Введение в научный оборот нового архивного материала, особенно истории начала XX в., изменение методологии и значимости вопросов истории образования на современном этапе требуют дополнительного исследования и всестороннего изучения темы.

Изложение основного материала статьи. В 1907 году правительство Российской империи приступило к осуществлению разработанного в предшествующие годы плана введения в стране всеобщего обязательного бесплатного начального обучения.

Не обошли стороной изменения и Сибирь. Вопрос о всеобщем начальном обучении поднимался на заседаниях органов самоуправления ряда сибирских губерний. Работа по составлению школьных сетей в Томской губернии была начата в конце 1908 г. В состав комиссий уездов Томской губернии, занимавшихся решением этой задачи, входили инспектора и директора народных училищ. Школьная сеть – это географическая карта каждого уезда с приложением к ней списков селений уезда. На карте кружками разного цвета было отмечено, какие школы уже существуют и сколько и каких необходимо еще открыть для осуществления всеобщего начального обучения. В ходе работы намечались населенные пункты, в которых обязательно должны были быть школы, чтобы в них могли обучаться дети школьного возраста (9-11 лет). Эти школы должны были находиться на расстоянии не более 3-х верст от места жительства ребенка. В некоторых случаях для маленьких селений (юрты, аулы, заимки) предполагалось открыть передвижные школы (до 28). Обучение в одноклассной школе должно было быть бесплатным. Работа была начата с составления школьной сети Барнаульского уезда.

В § 7 Основного положения для введения всеобщего начального обучения в Российской империи были изложены требования к школам для включения их в школьную сеть. В школьную сеть включались школы, имеющие законоучителя и правоспособного учителя, собственное школьное помещение, соответствующее требованиям. В школьных библиотеках должно было быть определенное количество учебных книг и пособий. Обучение детей в школах должно было быть бесплатным. Церковные школы, соответствующие данным требованиям, были внесены в школьную сеть Томского епархиального училищного совета (ТЕУС). В Томской губернии все школы грамоты в связи с введением всеобщего начального образования и выделением государственных кредитов были переведены в одноклассные церковно-приходские школы, хотя они и не соответствовали критериям этого типа учебных заведений.

В ходе работы по составлению школьной сети Бийского уезда было обращено внимание на то, что Бийское отделение ТЕУС выделяло средства (3000 руб.), выдавало свидетельства об окончании церковно-приходских школ учебным заведениям миссии, которые не были включены в школьную сеть Томской епархии [8, С. 28-29]. В 1909 г. миссии было объявлено, что раз Бийское отделение ТЕУС не имеет надзора над школами, находящимися в ее ведении, то и не имеет право выдавать свидетельства ученикам об окончании церковно-приходских школ. Бийский уездный училищный совет вернул экзаменационные дела в канцелярию миссии. Выдача свидетельств об окончании церковно-приходских школ в 1909 г. была приостановлена. Томским епархиальным училищным советом было выдвинуто условие о переводе школ миссии в ведение Бийского отделения ТЕУС. В 1910 г. школы миссии были включены в состав школьной сети Томской епархии с «сохранением некоторых особенностей в преподавании предметов в этих школах как инородческих, например, преподавание на двух языках – русском и алтайском...» [4, С. 18]. В 1910 г. в ведении Бийского отделения епархиального училищного совета было 60 школ Алтайской духовной миссии с 1903 учащимися [7, С. 103]. Руководство ими было оставлено в руках начальника миссии епископа Бийского, викария Томской епархии Иннокентия. Таким образом, все школы миссии на 1910 г. – и церковноприходские, и школы грамоты – были включены в школьную сеть Томской епархии.

В отчете миссии за 1910 г. отмечались преимущества включения школ миссии в школьную сеть Томской епархии. Теперь школы миссии должны были получать такое же количество средств на их содержание, как и учебные заведения епархии. Свидательства об окончании церковно-приходских школ миссии выдавались Бийским отделением ТЕУС на общих основаниях.

Закон 19 июня 1909 г. об отпуске из государственного казначейства средств на увеличение содержания учителям в одноклассных и двухклассных церковно-приходских школах Томской епархии не коснулся, т.к. распространялся только на школы, уже включенные в школьную сеть по введению всеобщего обучения. Большое значение имел закон от 21 июня 1910 г. об отпуске из государственного казначейства средств на увеличение содержания учителей в церковно-приходских школах губерний и областей Сибири, Средней Азии и Кавказа (ПСЗ III. № 33873). Томский епархиальный училищный совет получил по нему 129960 руб. дополнительно и смог выделить денежные пособия школам миссии. Согласно отношению Совета №1472 от 7 августа 1910 г. были увеличены оклады, жалования учителям ряда школ до 180 и 240 руб. в год.

В 1911 г. в составленных списках для включения школ в сеть Томской губернии значилась 61 школа в Алтайской духовной миссии.

Школьная сеть Бийского уезда была составлена в 1912 г. Работа комиссий по введению начального образования в Томской губернии была завершена к 1915 г. Все существующие школы, в том числе и миссионерские, дающие образование в рамках курса одноклассной школы, были включены в школьную сеть губернии.

Поступление средств на оплату труда учителей и законоучителей школ миссии позволило ей деньги, выделяемые на школы Православным миссионерским обществом, использовать на открытие новых школ и, в первую очередь, в отдаленных районах Горного Алтая и Шории. В 1911 г. было открыто 10 школ, в том числе и в аиле Соок-Ярык Ининского отделения. В 1912 г. миссия организует работу еще 4 школ (всего 74 школы). Две школы – Чемальская и Черно-Ануйская мужские – были преобразованы в двухклассные с пятигодичным сроком обучения, т.к. у населения увеличивалась потребность в более прочных, разносторонних знаниях [8, С. 95]. Двухклассные школы продолжали работу в тех же помещениях, не рассчитанных на большее число учащихся. Это ухудшило материальную базу данных школ. Так, Черно-Ануйское двухклассное мужское училище располагалось в здании, которое состояло всего из двух классов комнат. В школе работали учитель и законоучитель. Законоучителя – это священники или церковнослужители, преподававшие Закон Божий. Учителю выплачивали зарплату 360 рублей в год, законоучитель получал 100 рублей из средств Бийского Епархиального училищного совета. Квартиры при школе не было, учителя снимали комнаты. В одноклассных школах, которые насчитывали большое количество учащихся (Онгудайская, Чергинская и Шебалинская), были открыты вторые учительские вакансии.

В 1912 г. при Чемальской женской общине была открыта двухклассная женская школа. Цель ее открытия – подготовка учительниц из алтаек.

В этом же году было принято решение об увеличении срока обучения в алтайских школах до четырех лет. Это решение было принято после обозрения школ миссии архиепископом Томским и Алтайским Макарием. Содержание и объем программы оставались прежними, только на занятиях в первый год учебы больше внимания стали уделять разговорной русской речи. Теперь программу первого года обучения стали проходить не за один, а за два года учебы. Так как учителю одному приходилось заниматься с тремя отделениями класса, с чем он с трудом справлялся, то введение 4-го отделения делало это физически невозможным. Выход был найден в изменении набора учащихся. Учитель набирал учащихся в первое отделение, затем делал перерыв. Поэтому в 1912 г. набор учащихся на первое отделение был сделан, а в следующем, 1913 г., учащиеся в школы не принимали.

В 1913 г. был принят закон о пособиях на осуществление всеобщего образования в губерниях, в которых не было земств. На основании этого закона можно было приступать к реализации развития сетей всеобщего обучения и в Томской губернии. В 1914 г. в Министерство народного просвещения (МНП) были представлены документы по школьной сети Томской губернии. 16 ноября 1915 г. Департамент народного просвещения по всеобщему обучению МНП уведомил Синодальный Училищный Совет о том, что министерство допустило к осуществлению школьной сети Томскую губернию.

На заседании Томского губернского училищного совета 30 марта 1916 г. решался вопрос о способах осуществления утвержденных МНП школьных сетей. Было решено «приступить к осуществлению всеобщего обучения в губернии не иначе как по предварительному соглашению с Томским епархиальным училищным советом». Для решения вопроса о всеобщем обучении необходимо было использовать школы всех типов, которых к тому же не хватало.

Открывались новые школы и миссией. Например, в с. Улала в 1914 г. была открыта одноклассная церковно-приходская школа для совместного обучения мальчиков и девочек. Для нее было построено новое здание. В школе обучалось 40 учащихся [5, С. 66].

В 1915 г. при Улалинской двухклассной школе был открыт псаломщический класс. Миссия просила ТЕУС расширить программу класса, чтобы учащиеся, окончившие его, были не только псаломщиками, но и учителями.

В тоже время миссия ввиду малого количества учащихся временно закрыла 9 церковно-приходских школ, в основном в отдаленных горных районах (1916 г.). С разрешения ТЕУС средства, отпущенные на закрытые школы, переводились на «более многолюдные школы». ТЕУС рекомендовал миссии принять все меры к восстановлению закрытых школ «как внесенных в школьную сеть при осуществлении всеобщего обучения».

В первые десятилетия XX в. в Горном Алтае складывается система начального обучения. Она была представлена одно-, двухклассными церковно-приходскими и школами грамоты, второклассной Чемальской школой, готовившей учительниц для учебных заведений миссии и Бийским катехизаторским училищем. Начинает складываться система курсов для переподготовки учителей региона.

Выводы. Независимо от того, что главные законопроекты Министерства народного просвещения – о введении всеобщего обучения не были приняты из-за разногласий между Государственной думой и Государственным советом по поводу судьбы церковно-приходских школ, в стране проходили значительные изменения в материальной базе школ, составлялись списки проектов школьных сетей и финансовых планов их осуществления. В список школьных сетей Томской губернии были включены школы Алтайской духовной миссии. Учебные заведения миссии пользовались средствами из кредитов, выделяемых специальными фондами при Св. Синоде РПЦ. Это позволило улучшить материальное положение учителей школ миссии. В школах, включенных в школьную сеть, работали учителя, сдавшие экзамены на право работы в одноклассных школах или имеющие соответствующее образование. Использование средств из фондов Св. Синода и Миссионерского православного общества позволило открыть новые школы в отдаленных районах региона. Преподавание в школах осуществлялось по планам для школ Министерства народного просвещения, за исключением обучения на родном языке учащихся в школах, в которых преобладали дети алтайцев и шорцы. В отчетах учителей школ миссии преобладает вера в дальнейшее улучшение положения школьного дела и увеличения числа обучающихся. Однако события 1917 г. изменили ситуацию и в образовании России.

Литература:

1. Адлыкова, А.П. Монастыри Алтайской духовной миссии во второй половине XIX – начале XX века. Монография / А.П. Адлыкова. – Горно-Алтайск, РИО Горно-Алтайского университета, 2006. – 188 с.
2. Беликова, А.П. Очерки истории общего и педагогического образования в Республике Алтай (XIX – начало XXI вв.). Учебное пособие для студентов вуза / А.П. Беликова. – Горно-Алтайск: РИО Горно-Алтайского госуниверситета. – 2007. – 180 с.
3. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 146. Оп. 1. Д. 26.
4. Красное государственное казенное учреждение «Государственный архив Алтайского края» (ГААК). Ф. 164. Оп. 1. Д. 142. Л. 18.
5. ГААК. Ф. 164. Оп. 2. Д. 80. Л. 66.
6. Кудирмекова, Н.И. Становление и развитие алтайской национальной школы (1917 – 1958 гг.) / Н.И. Кудирмекова. – Горно-Алтайск. – РИО Горно-Алтайского госуниверситета, 2008. – 180 с.
7. Отчет Алтайской духовной миссии за 1910 г. – Томск, 1911. – 108 с.
8. Отчет Алтайской духовной миссии за 1912 г. – Томск, 1913. – 103 с.
9. Отчет Алтайской духовной миссии за 1915 г. – Томск, 1916. – 106 с.
10. Расова, Н.В. Миссионерская деятельность Русской православной церкви на Алтае в XIX – начале XX вв.: автореф. дис. ... канд. ист. наук / Н.В. Расова. – Новосибирск: Изд-во Горно-Алтайского гос. ун-та, 2002. – 25 с.
11. Садовой, А.Н. Территориальная община Горного Алтая и Шории (конец XIX – начало XX вв. / А.Н. Садовой. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1992. – 198 с.

УДК 5.8.7

кандидат педагогических наук, доцент Амренова Манзила Мергеновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ КОЛЛЕДЖЕЙ

Аннотация. Модернизация системы среднего профессионального образования, требования к становлению педагога нового формата актуализировали деятельность региональных учебно-методических объединений, задача которых заключается в содействии осуществления эффективной трансформации процесса подготовки кадров. Статья раскрывает формы, виды повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения колледжей в условиях организации работы общественно-профессионального сообщества.

Ключевые слова: развитие профессионального мастерства, демонстрационный экзамен, синхронизация процесса подготовки кадров, спецификация Ворлдскиллс Россия, продуктивное взаимодействие, учебно-методическое объединение.

Annotation. Modernization of the system of secondary vocational education, the requirements for the formation of a teacher of a new format have actualized the activities of regional educational and methodological associations whose task is to promote the effective transformation of the personnel training process. The article reveals the forms and types of advanced training of teachers and masters of industrial training colleges in the conditions of the organization of the work of the socio-professional community.

Key words: professional skills development, demonstration exam, synchronization of the personnel training process, Worldskills Russia specification, productive interaction, educational and methodological association.

Введение. Модернизация учебных заведений среднего профессионального образования обозначила приоритетные задачи не только в области обновления инфраструктуры, материально-технического оснащения кабинетов, лабораторий, создания мастерских в центрах проведения демонстрационного экзамена, но и в системе повышения квалификации руководителей, преподавателей, мастеров производственного обучения колледжей и техникумов. Современная образовательная действительность характеризуется существенными изменениями в процессе обучения и воспитания рабочих кадров, служащих, специалистов среднего звена.

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований, данных федерального и регионального статистических наблюдений, работы регионального методического объединения по укрупненной группе профессий и специальностей «Сервис и туризм» среднего профессионального образования Омской области обозначил следующие проблемы и вызовы в условиях повышения требований к квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения, усложнения педагогической деятельности:

1. Недостаточная разработанность механизмов достижения образовательных результатов, компетенций, необходимых для сдачи демонстрационного экзамена.

2. Низкая синхронизация содержания федеральных государственных образовательных стандартов с требованиями спецификации стандартов Ворлдскиллс и профессиональных стандартов.

3. Отсутствие достаточного опыта междисциплинарной кооперации, ориентированной на формирование целостной картины осваиваемой профессиональной деятельности.

4. Вовлеченность работодателей в процесс подготовки, проведение интегрированных занятий на базе предприятий остается на формальном уровне.

5. Кардинальные изменения формата промежуточной и итоговой аттестации обучающихся профессиональных образовательных организаций высветили необходимость нового инструментально-методического обеспечения образовательных программ.

6. Противоречия между требованиями современной дидактики, в том числе и цифровой, и уровнем профессиональной компетентности педагогов в данном вопросе.

7. Отмечается, что «значительная часть мастеров производственного обучения и преподавателей общепрофессиональных дисциплин без педагогического образования получают только его азы через программы повышения квалификации, как правило, в региональных институтах развития образования. При этом принципы адресности, индивидуализации и обратной связи реализуются недостаточно» [4, С. 33].

8. В исследовании Высшей школы экономики «Подготовка кадров для системы СПО: федеральные и региональные инициативы» указывается проблема традиционных программ повышения квалификации, а именно непрозрачная система оценки образовательных результатов: в разных организациях, проводящих обучение, могут существенно различаться оценочные материалы, а принципы оценивания – оказаться субъективными [7].

Очевидно, что качественная реализация образовательных программ, успешное внедрение формата независимого практического экзамена, эффективное достижение результатов, задаваемых образовательными и профессиональными стандартами, возможны только при условии высокого профессионализма педагогического персонала. В. И. Блинов и соавторы акцентируют внимание на главных принципах компетентного подхода, на основе которого спроектированы образовательные стандарты среднего профессионального образования: единство теории и практики – неоспоримый постулат, а также междисциплинарный, интегрированный подход в основе образовательного процесса, акцент на применение умений и знаний в профессиональной деятельности. Необходима новая генерация педагогов профессионального образования, способная системно внедрять такой подход в работе и достигать устойчивого результата [3].

Образовательные потребности педагогических работников среднего профессионального образования удовлетворяются через различные формы и технологии совершенствования профессиональной компетентности. Традиционными форматами остаются курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка. Инновационной формой является модель, реализуемая Академией «Ворлдскиллс Россия». Исследователи, эксперты отмечают важные характеристики указанной модели:

- обучение на лучших в стране площадках, где есть современная материально-техническая база, привлечены кадры, в число которых в обязательном порядке должны входить сертифицированные эксперты «Ворлдскиллс Россия» и партнеры-работодатели, заинтересованные в подготовке квалифицированных сотрудников;

- преобладание практической компоненты обучения (не менее 70%) с оценкой навыков «на входе», мастер-классы от работодателей, формирующих перечень актуальных навыков, которыми должен обладать выпускник ПОО;

- высококлассное методическое сопровождение: рабочая тетрадь, разработанная сертифицированными экспертами «Ворлдскиллс Россия», методика преподавания по мировым стандартам в рамках профессионального модуля;
- объективное измерение достигнутого уровня владения навыками посредством выполнения всеми слушателями задания демонстрационного экзамена и оценки работ по оценочным материалам, аналогичным государственной итоговой аттестации (ГИА) СПО, после чего выдается Skills-паспорт;
- оценка эффективности путем анализа цифрового следа, включая результаты участия в программах обучения граждан, участие в проведении демонстрационного экзамена и результаты выпускников программ [7, С. 25].

Исследование проблем повышения квалификации, профессионального развития педагогов колледжей проводилось в рамках деятельности учебно-методического объединения Омской области по укрупненной группе профессии, специальностей 43.00.00 Сервис и туризм. Федеральный закон « Об образовании в РФ» установил, что в целях участия педагогических, научных работников, представителей работодателей в разработке федеральных государственных образовательных стандартов, координации действий организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в обеспечении качества и развития содержания образования в системе образования могут создаваться учебно-методические объединения [8]. Региональные учебно-методические объединения должны обеспечить возможности более мобильного продвижения инноваций в образовательную практику, поддержку образовательных инициатив, способствовать интеграции регионального рынка труда и образовательных систем. В ряде исследований подчеркивается важная роль подобных профессиональных сообществ, которые должны «стать ответом системы СПО на актуальные задачи модернизации профессионального образования, механизмом создания нового, эффективного экспертного сообщества, способом объединения педагогов и методистов системы СПО, их интеграции с вузовскими УМО, имеющими существенно больший опыт в разработке учебно-программной документации» [2].

Деятельность методического объединения осуществляется по нескольким направлениям повышения квалификации педагогов, развития профессионального мастерства:

- формирование экспертного сообщества, развитие навыков высокого уровня эксперта-мастера;
- организационно-методические и инструментально-технологические аспекты внедрения демонстрационного экзамена в образовательный процесс;
- поиск оптимальных решений качественной реализации практико-ориентированных программ профессиональных модулей и общепрофессиональных дисциплин;
- развитие личностно-профессиональных качеств, творческого потенциала посредством участия в конкурсах профессионального мастерства;
- рассмотрение новых проектов образовательных стандартов по профессиям и специальностям сервиса и туризма; анализ нововведений в данной группе.

Процесс осмысления недостаточной готовности к внедрению новых форматов обучения, перестройке методических систем, определению проблем собственной педагогической деятельности, выявление пробелов в профессиональных знаниях являются предметом обсуждения в ходе систематических встреч на деловых площадках методического объединения. Вызовы современного профессионального мира необходимо рассматривать, по мнению Климова Е.А., как «веер открывающихся возможностей, а также целей и действий в жизненных и профессиональных ситуациях», которые педагог должен видеть, понимать, уметь выбирать, а затем проектировать собственное движение в выбранном направлении [6]. Мы принимаем данную точку зрения исследователя, как принципиально важную позицию в организации деятельности профессионального сообщества.

Методическое объединение функционирует два года, в состав входят представители 22 профессиональных образовательных организации Омской области, осуществляющих подготовку кадров в сфере общественного питания, парикмахерского искусства, туризма и других видов сервиса. Созданы 4 рабочие группы, в соответствии с планом работы по необходимости формируются временные творческие коллективы и проектные группы по конкретным темам. Впервые среди преподавателей и мастеров производственного обучения проводился профессиональный конкурс, полностью имитирующий условия демонстрационного экзамена. Соревнования выявили как имеющийся потенциал среди педагогов, способных достигать высокий уровень профессионального мастерства, так и целый ряд проблем в готовности педагога самому продемонстрировать владение ремеслом в конкретной отрасли. С активным участием работодателей, оказанием существенной спонсорской помощи, продуктивным экспертным сопровождением были организованы и проведены еще два конкурса профессионального мастерства среди педагогов и обучающихся за истекший период. Заинтересованность в участии, активное вовлечение в соревнования всех субъектов образовательного процесса усиливается с каждым годом.

В 2022 году были организованы стажировки на базах Центров проведения демонстрационного экзамена с имеющейся, требуемой Агентством Ворлдскиллс, инфраструктурой. Разработаны двухдневные программы стажировки, проходившие под руководством наставников, в роли которых выступили педагоги, имеющие сертификаты эксперта-мастера. Участники разобрали кейсы с реальными ситуациями, имеющими место быть в ходе подготовки и проведения демонстрационного экзамена; выполняли творческие краткосрочные проекты, а также продемонстрировали практические умения по выполнению заданий нового формата оценочной практики. За полгода прошли стажировку 19 педагогов. В материалах мониторинга Высшей школы экономики отмечается низкий уровень использования формата стажировок, как на базе предприятий, так и в аккредитованных мастерских колледжей, даже при условии, что курсы разработаны в соответствии с требованиями федеральных нормативных правовых документов, организаторы, как правило, не гарантируют связь между содержанием образования и актуальными требованиями рынка труда. Стажировки же, обеспечивающие погружение педагогов в реальные производственные условия, по-прежнему сравнительно мало распространены [7]. Убеждены, что организация стажировок в рамках деятельности учебно-методического объединения послужит одним из условий профессионального роста педагогов колледжей.

Методом анкетирования среди 93 педагогических работников было выявлено, что 69,9% респондентов проходили повышение квалификации по вопросам демонстрационного экзамена, 30,1% не прошли обучение ни в каком формате. Очевидно, что введенная, сначала в рамках эксперимента с 2017 года, и в настоящее время являющаяся неотъемлемым элементом образовательной программы демонстрационный экзамен требует серьезного системного методического обустройства. Часть преподавателей, не задействованных в непосредственной подготовке, организации тренировочных занятий, не мотивированы на перестройку системы обучения своим дисциплинам, междисциплинарным курсам. 63,4% опрошенных проводили актуализацию учебно-планирующей документации и методических материалов, требующих синхронизации содержания со спецификацией стандартов Ворлдскиллс Россия; 35,5% только планируют осуществить данную работу. На вопрос: «Как часто Вы используете на занятиях методы, приемы (учебные активности), учитывающие требования к демонстрационному экзамену?» ответили достаточно часто, регулярно 67,7%, редко – 7,3% и не вспоминают об этом – 15% педагогов. Несомненно, что данный итоговый практический экзамен – это не просто форма промежуточной или итоговой аттестации выпускников среднего профессионального образования, прежде всего, он является стимулом для

трансформации всей образовательной системы для качественного получения результатов освоения профессиональных программ. Необходимо внести существенные изменения в дидактическую систему не только с критериальных позиций экзамена, но и всей атмосферы организации и сдачи его обучающимися. Учитывать и вводить в текущее оценивание и в процесс освоения различных видов деятельности, предусмотренных образовательным стандартом, такие показатели, как жесткие содержательные и временные рамки, экспертную оценку, элементы неожиданностей в заданиях, необходимость презентовать достигнутые результаты, умение работать в команде, состязательный характер и другие характеристики новой независимой формы оценивания, как демонстрационный экзамен. Вместе с тем, подавляющее большинство опрошенных, 93,5% признают данное нововведение действенным механизмом качественной трансформации системы подготовки кадров.

Конкурс видеозаятий среди преподавателей и мастеров производственного обучения «Ориентир – демонстрационный экзамен», а также просмотр учебно-методических материалов, содержащих синхронизированные элементы, раскрывающих связь с требованиями спецификации стандартов Ворлдскиллс Россия, показал высокую заинтересованность и стремление педагогов совершенствовать процесс обучения в связи с новыми требованиями. Представленные материалы отражают практико-ориентированный характер, имитируют учебно-профессиональные ситуации, происходящие в инфраструктуре мастерских, соответствующих современным международным стандартам в области ресторанного сервиса и парикмахерского искусства. Однако, членами жюри конкурсов (в него входили представители отраслевых предприятий, педагоги, имеющие сертификат на право участия в оценке демонстрационного экзамена) были сделаны следующие замечания и рекомендации:

- необходимо повышать степень междисциплинарных связей и интеграции содержания образовательных программ с отраслевыми требованиями, заложенными в профессиональных стандартах;
- обновлять и развивать дидактико-методические умения педагогам, такие, как разработка комплексных методических приемов теоретического и практического обучения; выполнение логико-дидактического анализа содержания спецификации и комплекта оценочной документации демонстрационного экзамена; планирование системы занятий на основе анализа результатов прошедших экзаменов и чемпионатов Ворлдскиллс различного уровня; конструирование учебно-профессиональных задач, исходя из всей сложности и многоаспектности новой формы оценивания;
- учитывать влияние производственных факторов, изучать и внедрять современное технологическое оборудование, анализировать структуру труда по конкретной компетенции;
- вовлекать работодателей в процесс обучения,двигающийся все более к высокой степени интеграции с производственным трудом, требованиями рынка профессии; распространять опыт бинарных, интегрированных занятий в условиях предприятий, мастерских.

По итогам конкурсов были проведены расширенные заседания рабочих групп с приглашением всех преподавателей, мастеров производственного обучения, руководителей, методистов, на которых были выработаны дальнейшие действия по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов.

По данным Агентства Ворлдскиллс Россия компетенции «Поварское дело», «Парикмахерское искусство» входят в Топ-10 востребованных профессий у региональных работодателей, и в тоже время средний балл участников по результатам двух последних лет ниже среднего мирового уровня подготовки [9]. Одним из причин такого последствия является недостаточное внимание к дидактической системе, в которой обуславливаются не только подходы к отбору содержания и учебно-методического обеспечения процесса обучения, но и определяется система оценивания образовательных достижений обучающихся и, в целом, контроля качества образования. Хуторской А.В. указывал на прогностическую функцию дидактики, имеющую «две составляющие: функцию предвидения (поскольку теория включает в себя возможность предвидения) и функцию преобразования (теория – руководство к действию). Функция предвидения охватывает обучение как объект изучения. При этом ставится задача предсказать его реальное «самодвижение», форму существования в том виде, в каком оно объективно протекает в действительности. Функция преобразования охватывает обучение как объект конструирования. В этом случае ставится задача предсказать свойства и поведение объекта, появляющегося в результате предусмотренного проектом обучения вмешательства человека [10].

На наш взгляд, именно практики должны описать, проанализировать факты неэффективности того или иного метода обучения в нынешних условиях, и затем осуществлять поиск закономерностей, объясняющих подобное положение дел. В исследованиях и трудах как зарубежных, так и отечественных дидактов анализируются зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, рассматриваются технологии, методы, организационные формы и средства, обеспечивающие достижения запланированных результатов. Так, Ибрагимов Г.И. утверждает, что проблема законов и закономерностей обучения не только востребована, но и начинает выдвигаться на передний план по нескольким причинам [5]. Мы согласны с данным высказыванием, так как изменения в системе современной подготовки кадров требует переосмысления в связи с глобальными интеграционными процессами и стремительным развитием информатизации, зарождением цифровой дидактики. Именно интеграция, по мнению исследователей, является рычагом оптимизации результатов профессиональной подготовки, средством повышения эффективности и сокращения сроков овладения основами профессионального мастерства будущими рабочими в учебных заведениях [1].

В рамках деятельности методического объединения автором были организованы обучающиеся семинары, как председателем профессионального сообщества, так и представителем кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета. В ходе учебных занятий педагоги анализировали собственную педагогическую деятельность, проектировали интегрированные занятия, конструировали учебные задания с учетом требований спецификации Ворлдскиллс Россия и профессиональных стандартов.

Выводы. Таким образом, учебно-методические объединения в настоящее время являются площадками продуктивного взаимодействия, обмена опытом для получения запланированных результатов и обеспечения ожидаемых эффектов для всех участников, инструментом развития профессиональной компетентности педагогов. Смысловыми ориентирами деятельности общественно-профессионального сообщества служат обеспечение коммуникации и взаимодействия между преподавателями, мастерами производственного обучения профессиональных образовательных организаций, работодателями, методистами, представителями высшего и дополнительного профессионального образования по конкретным компетенциям; использование потенциала педагогов, прошедших повышение квалификации по стандартам Ворлдскиллс, совершенствование и актуализация методической, технологической и профессиональной составляющей компетентности преподавателей, мастеров производственного обучения, бизнес-партнеров региона.

Литература:

1. Алексеев, В.В. Концептуальные основы интеграции академической науки и высшего гуманитарного образования / В.В. Алексеев // Интеграция академической науки и высшего гуманитарного образования: материалы Российской научно-практической конференции / отв. ред. В.В. Алексеев. – Екатеринбург: Урал. отд-ние Рос. акад. образования, 1997. – С. 51-53.
2. Блинов, В. Учебно-методические объединения: программа на завтра / В. Блинов, А. Глазунов // Образовательная политика. – 2016. – № 4. – С. 80-88.

3. Блинов, В.И. Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования: практическое пособие / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, О.Ф. Клинок, А.И. Сатдыков, И.С. Сергеев, А.А. Факторович; под общ. ред. А.Н. Лейбовича. – М.: Федеральный институт развития образования, 2016. – 256 с.
4. Есенина, Е.Ю. Проблема кадрового обеспечения региональной системы СПО / Е.Ю. Есенина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 2. – С. 22-35.
5. Ибрагимов, Г.И. Проблема закономерностей и принципов обучения в отечественной педагогике: монография / Г.И. Ибрагимов. – Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2018. – 68 с.
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2014. – 304 с.
7. Крайчинская, С.Б. Подготовка кадров для системы СПО: федеральные и региональные инициативы / С.Б. Крайчинская, Е.Е. Петров, О.А. Романова. – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 36 с. (Информ. бюллетень. Мониторинг экономики образования; № 2 (19)). [https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885475/ib_2\(19\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885475/ib_2(19)_2022.pdf)
8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 11.06.2022) // Консультант Плюс: справочно-правовая система. – Режим доступа: для авторизир. Пользователей
9. Результаты демэкзамена по стандартам WorldSkills определили лучшие колледжи страны / <https://worldskills.ru/media-czentr/novosti/>
10. Хуторской, А.В. Эвристический потенциал отечественного образования и педагогические условия его реализации: Аудиозапись выступления А.В. Хуторского на Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, 30 сентября 2008 г. [Звукозапись] // А.В. Хуторской. Персональный сайт – http://khutorskoy.ru/discus/audio/Khutorskoy.Ru_20080930_RAO-Evristik.WMA.WMA (14,7 Мб) – 62 мин.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат исторических наук, доцент Аппакова-Шогина Нурия Закариевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ: PRO ET CONTRA

Аннотация. Компьютерные игры – тренд постиндустриального мира, в которые играют не только дети, но и взрослые. Всеохватность социума компьютерными играми позволяет сформулировать тезис о рождении виртуального мира через игру, о формировании нового фактора социализации молодежи. Компьютерные игры необходимо признать объективной данностью, влияющей на разные стороны жизни ребенка. Следует понимать, что компьютерные игры объективно имеют как положительное, так и отрицательное влияние на развитие и воспитание детей и подростков. Так, современная компьютерная игра не только помогает отдохнуть, отвлечься от проблем, но и содержит в себе мощный развивающий, творческий, образовательный потенциал. Одновременно эти обманчивые чувства свободы и безопасности в виртуальном мире могут сформировать компьютерную зависимость (лудоманию). Компьютерные игры могут быть своеобразным диагностическим, профориентационным, воспитательным инструментом как для родителей, так и для педагогов. Компьютерные игры обладают также эстетическим и этическим потенциалом. Реалистичный звуковой и визуальный концепт является мощным средством вовлечения в игру, а также опосредованным инструментом формирования эстетического вкуса ребенка. Этический потенциал компьютерных игр проявляется как в содержании игры, так и в гейминге. Негативное влияние компьютерных игр должно нивелироваться индивидуальным и рациональным отношением родителей как к детям, так и к играм.

Ключевые слова: игра, компьютерная игра, геймер, родители, воспитание, компьютерная зависимость, этика, эстетика.

Annotation. Computer games are a trend in the post-industrial world, which are played not only by children, but also by adults. The inclusiveness of society with computer games allows us to formulate a thesis about the birth of the virtual world through the game, about the formation of a new factor of socialization of youth. Computer games must be recognized as an objective reality that affects different aspects of a child's life. It should be understood that computer games objectively have both positive and negative effects on the development and upbringing of children and adolescents. So, a modern computer game not only helps to relax, distract from problems, but also contains a powerful developing, creative potential. At the same time, these deceptive feelings of freedom and security in the virtual world can form a computer addiction (ludomania). Computer games can be a kind of diagnostic, career guidance, educational tool for both parents and teachers. Computer games also have aesthetic and ethical potential. A realistic sound and visual concept is a powerful means of engaging in the game, as well as an indirect tool for shaping the aesthetic taste of the child. The ethical potential of computer games is contained both in the content of the game and in gaming. The negative impact of computer games should be offset by the individual and rational attitude of parents to both children and games.

Key words: game, computer game, gamer, parents, parenting, computer addiction, ethics, aesthetics 0.

Введение. Игра – процесс, сопровождающий человеческое бытие с рождения, что позволило Й.Хейзинге определить природу человека как homo ludens [1]. Главный тезис работы Хейзинги – «игра старше культуры, игра предшествует культуре, игра творит культуру» стал сегодня как никогда ранее актуальным. С момента публикации книги «Homo Ludens» к теме «человек играющий» проявляют интерес ученые разных областей – философии, культурологии, социологии, педагогики и т.д. В эпоху информационных технологий появляется новая форма игровой практики – компьютерные игры, и эта сфера времяпрепровождения быстро эволюционирует из практики отдыха и развлечения в практику развивающую, воспитывающую, обучающую, коммуникативную. Компьютерные игры захватили мир быстро и незаметно как в силу свойственной человеку игровой природы (трехлетние дети быстро осваивают простейшие компьютерные игры), так и доступности и универсальности этих игр. И это привело к новой современной теме конфликта «отцов и детей» – полезности/вредности компьютерных игр. Старшее поколение (к коему я причисляю и себя) видит только негативное влияние компьютерных игр на детей и подростков, отрыв их от реальной жизни, «затуманивание мозгов», уплощение эмоциональной и интеллектуальной жизни. Однако реальность такова, что компьютерные игры двигают современный мир если не к «Матрице», то к миру, представленному в фильме «Первому игроку приготовиться» – вполне себе. Метавселенные – уже реальность, в которых игра становится жизнью, а жизнь – бесконечной игрой. Следовательно, бороться с этой данностью – что воду палкой бить, но понять силу и слабость мира геймеров, и что ждет нас на этом пути – очень важно. кем мы станем – новыми луддитами, рабами искусственного интеллекта или вступим на новый виток эволюции человека?

Изложение основного материала статьи. Рождаемая на наших глазах виртуальная реальность аннигилирует антитезу материального и идеального, реальным в этом мире остается только время, все остальное – «понарошку», поэтому игровое действие как действие имитирующее реальность, со всеми традиционными признаками и функциями – быстро и успешно прижилось в виртуальном мире и пока остается в нем доминирующим. Можно сказать, что в компьютерной игре рождается виртуальный мир. Молодое же поколение зумеров растет одновременно в двух мирах, что старшим поколениям трудно понять и освоить. И следует признать тем не менее, что компьютерные игры становятся актуальным, влиятельным фактором социализации молодого поколения: дети, не играющие в компьютерные игры, воспринимаются как «странные», а общение офлайн (в школе, дворе, семье) часто дублируется активным общением онлайн, в том числе в игровом пространстве. К каким же выводам можно прийти, наблюдая всепоглощающую страсть молодежи к компьютерным играм?

Во-первых, следует принять компьютеризацию жизни как объективную данность. Движение луддитов не отменило технический и социальный прогресс. Огромное влияние компьютерных игр на современное общество, вполне естественно, породило специфические понятия – геймплей (процесс игры), гейминг (участие в игровом действии), геймер (игрок), геймдев (создание игры), игроман (любитель игр), лудоман (человек, в котором компьютерные игры породили патологическую, болезненную зависимость) и т.д. Об огромном значении игр говорят факты и цифры: в XXI веке играют уже не только дети (а дети и подростки практически поголовно играют во всех обществах, которые имеют доступ к интернету), но и совершеннолетние. В США результаты исследований показали, что уже в начале века около 80% геймеров были совершеннолетними, причем, треть из совершеннолетних геймеров уже имели высшее образование и работали [3, С. 9].

Во-вторых, необходимо видеть творческий, развивающий потенциал компьютерных игр. Каждая игра содержит в себе возможности развития всех психических процессов, и каждый ребенок находит для себя именно такую игру, которая элиминирует в себе необходимые индивидуальные потребности. Поэтому девочки не играют в «стрелялки», а мальчики равнодушно к семейным, кулинарным и иным «женским» игровым симуляциям. Игры более высокого порядка («стратегии») способны формировать стратегическое, системное, творческое мышление. А также – игры в интернете имеют бесконечный коммуникативный потенциал: часто я вижу, как моя дочь уже за рамками игры общается со случайными партнерами по игре, знакомятся, рассказывают друг о друге. И – немаловажно – это общение становится мощным стимулом к изучению иностранных языков, так как игры в интернете не имеют границ. И очень интересно наблюдать – как эволюционирует интерес ребенка к компьютерным играм, одни игры забываются, другие осваиваются, третьи сохраняют интерес к себе на очень долгое время. Мы с дочерью примерно с четырехлетнего возраста рисовали, готовили еду, лечили животных на ферме, обустривали дома, были дизайнерами одежды. К школьному возрасту интересы сместились к стратегиям. Могу сказать, что к 14 годам дочь «наигралась», сейчас функционально игры для нее являются отдыхом и возможностью пообщаться, не более. Возникла опасность другого рода – зависимость от социальных сетей, но это уже другая история.

В-третьих, исходя из вышесказанного, очень важен диагностический потенциал компьютерных игр. Мой опыт показывает, как важен для детей интерес своих родителей к играм: это, с одной стороны, позволяет родителю изучить игру, понять ее плюсы и минусы, обсудить эти плюсы и минусы с ребенком, а, с другой стороны, совместная игра может стать местом общения с ребенком, его развития и воспитания, понимания проблем ребенка, и даже – решения этих проблем. Сегодня можно перефразировать – «скажи, в какую игру ты играешь, и я скажу кто ты (какие проблемы тебя заботят)». В некотором смысле компьютерные игры могут быть диагностическим инструментом своеобразного профориентационного плана – внимательный родитель заметит, какие ролевые игры особенно привлекают ребенка – в отличие от профориентационного теста – выбор осуществляется не только рационально, но и эмоционально. Поэтому важно не только разнообразить игры, но и наблюдать ребенка в игровом процессе (а еще лучше вместе с ним участвовать).

В-четвертых, этическая и эстетическая составляющая игрового процесса обогащают возможности личностного развития. Отдельное направление современного дизайна – гейм-дизайн – говорит о значимости игровой эстетики, которая все больше приближается к реальному изображению, порой – гиперреальному, захватывающему воображение. Эволюция игр идет не только содержательно, но и по форме, именно эстетика игр является важнейшим фактором погружения в игру, которая порой для игрока становится неотличимой от действительности и даже более важной, нежели сам игровой процесс. Эстетическая составляющая игр также значима – не только как возможность онлайн-коммуникации, но как возможность проявить свои лучшие (и худшие, к сожалению, тоже) качества. Любая современная игра предоставляет ребенку выбор модели поведения – поддержка, сопереживание, веселье, оказание – или неоказание помощи, стремление к лидерству любой ценой, доброжелательность, грубость и т.д. Победа или поражение также несут в себе мощный заряд этического урока. Игровая реальность несомненно является этически заряженной деятельностью.

В-пятых, разные дети по-разному относятся к играм, проявляют игровую зависимость. Предполагаю, именно интроверты наиболее глубоко погружаются в виртуальный мир, в котором они могут безопасно раскрепоститься и реализовать себя в разных игровых контекстах. И в целом, мир виртуальных игр является зачастую местом, где дети прячутся от реальности, и это также повод для родительского (учительского) размышления о том, в какую игру играет ребенок, что ему нравится в этой игре, чего он избегает, уходя в эту игру, и что он получает в ней.

В-шестых, сегодня совершенно не задействован потенциал компьютерных игр в педагогическом процессе. Игровые элементы представлены на отдельных обучающих платформах (например, популярный среди российских учителей сервис Kahoot позволяет проводить игровые викторины по всем школьным предметам, а также создавать обучающие игры), но в силу как слабой компьютеризации школ, так и общей компьютерной грамотности учителей компьютерные игры как метод обучения пока в целом terra incognita.

Один из студентов нашего вуза написал интересное эссе о своем опыте проживания компьютерных игр. Поводом к эссе стал факт, что студент около 10 лет существует в игре GTA San Andreas, MultiPlayer (SAMP). Факт этот меня лично очень поразил, и рефлексия по теме получилась также интересной. Он пишет, что наличие разнообразных сюжетных линий, частая постановка проблемы выбора (что есть элемент воспитания свободы личности), эмоциональный контакт с другими игроками – важные составляющие игрового процесса. Однако, в отличие от книг или кино, в компьютерной игре игроку необходимо не только наблюдать, но и совершать определенные действия. В этой игре – симуляторе реальной жизни, как пишет автор – можно попробовать себя в разных ролях: бизнесмена, криминального авторитета, президента, и за один год игры можно пройти путь от бездомного до президента. На этом пути формируется критически важный – коммуникативный – навык. В этой игре, по мнению автора, приходится налаживать социальные контакты не только с теми, кто вам симпатичен, но и с теми, кто откровенно неприятен, и такой опыт полезнее и безопаснее приобрести в игре, чем в реальной жизни. Игрок учится на практике многим вещам, таким как дипломатия, построение отношений, позиционирование себя в коллективе, формирование общественного имиджа.

В качестве вывода приведу выдержку из эссе этого студента. «Что касается лично меня, то я считаю, что SAMP сыграл немалую роль в формировании моей личности. В игре я попробовал себя в различных социальных ролях. Это дало мне

возможность понять, чем мне будет интересно заниматься в осознанной жизни, с чем я хочу связать свою жизнь. В SAMP я общался со множеством интересных людей. От некоторых я перенял большую жизненную мудрость, ценный опыт. Кто-то ранил меня, предавал – и эти неприятности также оставили свой отпечаток в моем мировоззрении. Например, я на собственном примере понял, что такое азарт, и почему это чувство нужно контролировать. Я проигрывал честно заработанные игровые деньги, но вовремя понял, что эта пагубная привычка до добра не доведет. В результате я стал бережнее относиться к финансам, и этот урок стал для меня бесплатным с точки зрения реальных денежных ресурсов. И я благодарен этой игре, что она приняла участие в формировании моей идентичности. Без этого опыта я был бы определенно другим человеком с иными ценностями и взглядами».

Однако, не следует понимать выше представленные тезисы как оду и песнь компьютерным играм. Нужно понимать, что любой плюс эксплицитно содержит в себе и минус. Рассмотрим эти минусы более подробно.

Во-первых, компьютерные игры – это объективная данность, но все же не реальность как таковая. Поэтому зачастую пристрастие к играм определяют как бегство от реальности. Мир симуляций заменяет реальный мир, и в перспективе общество может столкнуться с тем, что не реальность будет определять содержание игры, а игра будет влиять и формировать реальность. Печальных примеров тому уже достаточно – развитие психических отклонений, прямое влияние на соматику, девиация поведения. К сожалению, уже реальные примеры, когда ребенок, наигравшись в стрелялки, начинает это реализовывать в жизни. Наука пока не может ответить на вопрос – чего больше от монструозных игр, шутеров, стелсов – пользы или вреда, является ли игра местом сброса накопленного в реальности негатива, или, напротив, спусковым крючком для проявления агрессии в реальной жизни. Еще более значимым негативным следствием может стать лудомания – бегство от реальности в виртуальный мир, так называемая компьютерная зависимость. И это следствие весьма отсроченное: если занятый игрой, спокойный ребенок вполне устраивает вечно занятых родителей, то каким в перспективе может вырасти этот ребенок – постоянно убегающий от реальной жизни (соответственно, от реальных обязанностей) в игру, не желающий работать, неадекватно воспринимающий реальность взрослый? Американские исследования показывают, что практически все подростки начала XXI века испытывали в том или ином возрасте серьезную компьютерную зависимость. Среди взрослых же (предполагается, адекватных и самостоятельных) геймеров половина проводят в компьютерных играх более 15 часов в неделю. Таким образом, расширение вглубь (возрастное) ивширь (количественное) игромании является символом нашего времени.

Что делать обществу в наблюдаемых негативных тенденциях масштабирования таких игр? Эти тенденции как никогда ранее актуализируют проблему физического и психического здоровья «потребителей компьютерных игр». Законодательные запреты вряд ли будут эффективны (хотя вопрос экспертизы всегда будет актуален, конечно), остается общественный, внутрисемейный контроль, совместная выработка «мер» присутствия ребенка и взрослого в виртуальном мире. Это значит – открытое обсуждение этих игр, просвещение детей и родителей, наблюдение за собственным ребенком, совместное освоение таких игр – и в этом совместном опыте выработка оценок и отношения. Это означает, что следует принимать во внимание желание ребенка играть, но обязательно объяснять опасность компьютерной зависимости и договариваться о временных границах игры за компьютером. При этом надо понимать, что дети разные – одних легко отвлечь от компьютера, для других это может стать трагедией, особенно если это происходит через насильственный запрет. Зная, что психика имеет тонкую и сугубо индивидуальную организацию, следует индивидуализировать отношение к подобным играм. Именно поэтому важно учиться рационально (и эмоционально) объяснять – что такое компьютерная зависимость (лудомания), к чему она может привести, поощрять способность ребенка самостоятельно ограничивать свое присутствие в виртуальном мире. И – очень важно – показывать это на собственном примере.

Во-вторых, не следует также переоценивать творческий потенциал игр. Творчество подразумевает свободу выражения, свободу выбора, свободу презентации. Игра – даже совершенная стратегическая – подразумевает некую ограниченную совокупность предусмотренных вариантов решения проблемы, определяемую творческим потенциалом создателей игры. И творческая составляющая игрока будет всегда ограничена творческим потенциалом гейм-разработчиков.

В-третьих, не стоит игровые пристрастия ребенка воспринимать как истину в последней инстанции. Если сегодня ребенок обожает готовить еду в игре, это не значит, что он станет поваром. Или если он с удовольствием гоняет в автосимуляторе, то он станет автогонщиком. Речь идет о наклонностях, способностях, но не о «призвании» или «судьбе». Во всяком случае, переход от удовольствия от каких-то действий в игре к удовольствию от действий в реальном мире может оказаться и длительным, и болезненным, и просто ошибочным. Поэтому не стоит абсолютизировать игровую диагностику, но использовать как один из инструментов, конечно, необходимо.

В-четвертых, этическое и эстетическое содержание компьютерных игр также не столь однозначно. Визуальная картинка и озвучка могут приносить не только эстетическое удовольствие, но и формировать негативный эмоциональный фон – страх, агрессию, панику, испуг. И если это эмоциональное воздействие сохраняется, то возможны непредсказуемые эмоциональные реакции в реальном мире – та же агрессия, неадекватная реакция на привычные стимулы. В целом, эстетика безобразного в игровом мире становится все более популярной (впрочем, как и в кино, и в других видах искусства), и это в целом вписывается в постмодернистскую эстетику декаданса.

Особенно неоднозначна этическая составляющая компьютерных игр. Все чаще героем игр становится аморальный персонаж (преступник, вор, пират, лихач, предатель, разбойник), ибо зачастую правила игры более высоко оценивают поведение аморальное как дающее возможность быстро и эффективно решить стоящую перед игроком задачу [3, С. 14-15]. Какого же было мое удивление, когда, как объяснила мне дочь, задачей игроков во вполне милой на вид подростковой многопользовательской игре Among Us является «убить» партнеров по игре. Да, игра щекочет нервы, эмоции на пределе, и как-то совсем не воспринимается аморальной поставленная цель, и при этом любой игрок, «бегающий рядом с тобой по космическому кораблю», может быть убийцей. Еще одной этически окрашенной игровой проблемой является речь: не только герои игр позволяют себе «нелитературный» стиль общения, но и среди игроков (в силу анонимности игровых ролей) нет никаких преград для нарушения норм литературной речи. Грубость, оскорбление, унижение, неуважение, бестактность – как часто это можно встретить, увы, в игровых чатах. Иные этически обостренные проблемы в компьютерных играх – неуважение в религии, эротические извращения, воспевание убийства, оправдание предательства, кровавая эстетика – требуют воспитательной работы, однозначной родительской оценки, кропотливого объяснения «что такое хорошо и что такое плохо».

В-пятых, нужно также осознавать ограниченность компьютерных игр как метода обучения. Как и традиционные деловые и ролевые игры, компьютерные игры лишь моделируют реальность (причем, в еще более обобщенном виде, нежели игры офлайн с реальными людьми в естественной обстановке).

Выводы. Таким образом, можно согласиться, что «компьютерная игра все еще не воспринимается нами как культурная практика», хотя уже и стала объектом интереса наук гуманитарного профиля. Компьютерные игры сегодня являются одной из значимых сил культурного и экономического прогресса, они создают новые формы социального взаимодействия,

являются развлечением, обладают этической и эстетической значимостью, применяются в самых разных сферах человеческой деятельности, в том числе, педагогической.

В современном мире компьютерные игры приобрели невиданные масштабы пользователей, динамично развиваются и совершенствуются. Будучи рыночным продуктом, компьютерные игры буквально играют на потребностях людей, и, следовательно, могут иметь как позитивный, развивающий, рекреационный потенциал, так и культивировать низменные потребности и формировать асоциальное поведение и ценности. В этом отношении единственным путем нивелирования негативного потенциала компьютерных игр является формирование осознанного отношения к потреблению данного продукта, особенно в среде молодежи. И в этом море возможностей маяком может быть только родительское внимание, интерес и кропотливое формирование опять же осознанного отношения ребенка к игре, объяснение опасностей компьютерной зависимости, выяснение игровых интересов, терпеливое обсуждение позитивных и негативных моментов, связанных с содержанием и оформлением игры.

Литература:

1. Хейзинга, Й. Homo ludens. Статьи по истории культуры. Пер. с гол. Д.В. Сильвестрова / Й. Хейзинга. – М.: Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с.
2. Потапов, О.С. Компьютерная игра в пространстве культуры / О.С. Потапов // Вестник нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – №4(1). – С. 349-353
3. Шаров, К.С. Повернутые на игре. Об этике компьютерных игр / К.С. Шаров // Ценности и смыслы. – 2013. – С. 8-20
4. Шкаев, Д.Г. Философия компьютерных игр / Д.Г. Шкаев // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3, Философия: Реферативный журнал. – 2018. – С. 129-135

Педагогика

УДК 378.1

директор Аскарова Наиля Ильгизовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Казань);

доктор педагогических наук, профессор Пугачева Наталья Борисовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЫ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ НА ОСНОВЕ КОЛЛЕКТИВНОГО ОБСУЖДЕНИЯ

Аннотация. Трансформация современного общества востребовала формирование у студентов компетенции по командной работе и лидерству, коммуникации, межкультурному взаимодействию. Цель исследования – дать существенную характеристику процесса формирования у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения. Методологическую основу исследования составил полисубъектный (диалогический) подход к профессиональному образованию, предусматривающий развитие сотрудничества и субъект-субъектных отношений. Основные результаты исследования состоят в выяснении и обосновании сущности культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения, обеспечивающей процесс координирующего воздействия на систему управления для достижения поставленной цели. Выявлены структурообразующие компоненты культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения. Когнитивно-деятельностный компонент включает знание процессов принятия управленческих решений; умения осуществлять анализ управленческой ситуации; навыки применения методов разработки, принятия и контроля реализации управленческих решений, в том числе в условиях неопределенности. Регуляционно-коммуникативный компонент связывает целостное представление о сотрудничестве; умения работать в команде, совместно решать общие задачи, вести конструктивный диалог; навыки толерантного отношения к иному мнению и коллективного обсуждения принятия управленческих решений. Мотивационно-ценностный компонент объединяет устойчивую направленность на интериоризацию социального управленческого опыта; интерес к ценностям управленческой деятельности; предпочтение коллективных методов обсуждения и принятия решения. Значение полученных результатов состоит в том, что они позволяют оптимизировать доказательное управление развитием научно-образовательной экосистемы вуза. Участие студентов, как субъектов образовательных отношений, в доказательном управлении развитием научно-образовательной экосистемы вуза предусматривает формирование у студентов знаний методов принятия управленческих решений; умений осуществлять анализ управленческой ситуации; навыков коллективного обсуждения и принятия управленческих решений.

Ключевые слова: доказательное управление вузом, научно-образовательная экосистема, культура принятия управленческих решений, принятие управленческих решений на основе коллективного обсуждения, формирование у студентов культуры управления.

Annotation. The transformation of modern society demanded the formation of students' competence in teamwork and leadership, communication, and intercultural interaction. The purpose of the study is to give an essential characteristic of the process of formation of a culture of making managerial decisions among students on the basis of a collective discussion. The methodological basis of the study was a polysubjective (dialogical) approach to vocational education, which provides for the development of cooperation and subject-subject relations. The main results of the study consist in clarifying and substantiating the essence of the culture of making managerial decisions on the basis of collective discussion, which ensures the process of coordinating influence on the management system to achieve the goal. The structure-forming components of the culture of making managerial decisions on the basis of collective discussion are revealed: cognitive-activity, regulatory-communicative, motivational-value. The cognitive activity component includes knowledge of managerial decision-making processes; ability to analyze the management situation; skills in applying methods for developing, adopting and monitoring the implementation of managerial decisions, including under conditions of uncertainty. The regulatory and communicative component connects a holistic view of cooperation; ability to work in a team, jointly solve common problems, conduct a constructive dialogue; skills of a tolerant attitude to a different opinion and collective discussion of managerial decision-making. The motivational-value component combines a steady focus on the internalization of social managerial experience; interest in the values of management activities; preference for collective methods of discussion and decision making. The significance of the obtained results lies in the fact that they allow optimizing the evidence-based management of the development of the scientific and educational ecosystem of the university. The participation of students, as subjects of

educational relations, in the evidence-based management of the development of the scientific and educational ecosystem of the university provides for the formation of students' knowledge of methods for making managerial decisions; ability to analyze the management situation; skills of collective discussion and management decision making.

Key words: evidence-based university management, scientific and educational ecosystem, culture of managerial decision-making, managerial decision-making based on collective discussion, formation of a management culture among students.

Введение. Формирование у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения обусловлено, во-первых, требованиями федеральных государственных образовательных стандартов сформировать у студентов универсальные компетенции по командной работе и лидерству, коммуникации, межкультурному взаимодействию [10].

Во-вторых, включение формирования у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения в совокупность педагогических условий обусловлено необходимостью метаанализа и критической оценки доказательств для осмысленного принятия эффективного управленческого решения по достижению многих целей и успешному завершению мультипроектов. Участие студентов, как субъектов образовательных отношений, в доказательном управлении развитием научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов предусматривает формирование у студентов знаний методов принятия управленческих решений; умений осуществлять анализ управленческой ситуации, разрабатывать управленческие решения и прогнозировать последствия их реализации; навыков коллективного обсуждения и принятия управленческих решений.

В научной литературе обоснована необходимость и выяснены методы формирования у студентов культуры принятия управленческих решений [13, С. 67-89; 14, С. 51-67]; выявлен потенциал ученического самоуправления для подготовки будущих специалистов к решению управленческих задач [8, С. 244-252; 15, С. 10-21]; установлены взаимосвязи между культурой принятия управленческих решений и управленческой компетенцией [5, С. 157-160; 12, С. 30-32]. Однако, результаты проведенных исследований требуют переосмысления с учетом достижений современной педагогической науки. И проблема формирование у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения поставлена не была. Цель исследования – дать сущностную характеристику процесса формирования у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения.

Изложение основного материала статьи. Теоретическим основанием включения формирования у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения в совокупность педагогических условий стали концепция сотрудничества в системе социального управления академика Станислава Флегонтовича Фролова [17], теория психологии субъектности [7, С. 5-19; 9, С. 7-8], полисубъектный (диалогический) подход к процессу профессиональной подготовки [2, С. 184-210; 11, С. 8-16], концептуальные идеи о смысле управленческих решений и роли в функционировании и развитии организации [4, С. 19-22; 6, С. 188-205; 16, С. 9-12].

Концепция сотрудничества в системе социального управления академика С.Ф. Фролова пропагандирует идею социального взаимодействия, направленного на достижение общих целей вступающих в него партнеров [17, С. 133, 151]. По предметному критерию С.Ф. Фролов выделяет деловое, политическое, педагогическое, семейное сотрудничество [17, С. 133-134]. Предмет нашего интереса составляют деловое и педагогическое сотрудничество. Деловое сотрудничество определяется как кооперация для совместного решения проблем посредством стандартизации (установление единых обязательных образцов) и координации (согласования действий) [17, С. 136]. Педагогическое сотрудничество рассматривается как личностная ориентация образовательного процесса посредством совместной развивающей деятельности педагогов и учащихся на основе взаимопонимания, обмена деятельностью [17, С. 138]. Формирование у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения предусматривает использование специальных методов сотрудничества для установления, функционирования и прекращения отношений с партнерами [17, С. 151].

В теории психологии субъектности научно обоснована идея субъективности человека, как свойства самодетерминации его бытия в мире. Субъектность человека проявляется в его деятельности, как особой активности, посредством которой человек воспроизводит себя, свое собственное бытие в мире [9, С. 7-8]. Субъектность представляет собой целостную содержательно-действенную характеристику активности человека, подчеркивающую интенциональность субъекта [7, С. 5-7]. Профессор А.К. Осницкий выделил две составляющие в субъектности человека: способ жизни, существования человека на основе взаимодействия и сотрудничества, и уникальность, «личный» опыт [7, С. 9-10].

Формирование у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения предполагает организацию деятельности, ориентированную на другого человека, реализацию субъект-субъектных отношений. Принятие управленческих решений на основе коллективного обсуждения интенционально ориентировано на другого субъекта. Конечную ориентацию составляет не преобразование вещи или сообразование с вещью в целях насыщения тех или иных интересов агента активности (деятели), а «значимый другой» человек, которому первый адресует свои проблемы и ценности [9, С. 30-42]. В отношении человека к вещам, событиям, людям, самому себе и проявляется субъектность, как реализуемые регуляторные умения преодоления неопределенности с привлечением информационного обеспечения субъектного опыта [7, С. 10, 16].

Полисубъектный (диалогический) подход к процессу профессиональной подготовки ориентирует на развитие субъект-субъектных отношений и педагогического сотрудничества. Субъект-субъектные образовательные отношения создают возможности для объединения личных энергоресурсов всех партнеров в совместном решении поставленных задач [11, С. 8-16]. Образовательный процесс представляет полиморфное субъект-субъектное взаимодействие, которое характеризуется сотрудничеством, совместной интеллектуальной деятельностью, толерантностью [2, С. 308-311]. Формирование у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения предполагает развитие субъект-субъектных, партнерских отношений, создание ситуаций успеха, организацию продуктивного сотрудничества.

Концептуальные идеи о смысле управленческих решений и роли в функционировании и развитии организации состоят в том, что сущность принятия решения включает процесс обеспечения координирующего (регулирующего) воздействия на систему управления для достижения целей организации [4, С. 19-22; 6, С. 189-190; 16, С. 9-11]. Управленческое решение определяется как результат системной деятельности (анализа, прогнозирования, оптимизации, обоснования, экономического обоснования и выбора альтернативы из множества вариантов достижения конкретной цели), имеющий когнитивно-мотивационную природу и регулятивную направленность [4, С. 22; 6, С. 188; 16, С. 8]. Субъект принятия управленческих решений – это человек. Коллективное обсуждение управленческих решений представляет достаточно универсальную и эффективную форму организации, развития и исследования методологического мышления [4, С. 151; 6, С. 191-193; 16, С. 99]. Формирование культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения предусматривает вовлечение студентов в мыслительный процесс и коммуникативное общение, организацию

рефлексии и психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного самоопределения [4, С. 335-348, 356-361, 370-389; 6, С. 216-224; 16, С. 9-12].

На основе изложенного, определено, что культура принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения – это целостная динамическая система когнитивно-деятельностных и регуляционно-коммуникативных компонентов и мотивационно-ценностных детерминант, обеспечивающая процесс координирующего воздействия на систему управления для достижения поставленной цели.

В структуре культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения можно выделить следующие компоненты:

– когнитивно-деятельностный, включающий знание процессов принятия управленческих решений; умения осуществлять анализ управленческой ситуации, разрабатывать альтернативные варианты управленческих решений и обосновывать выбор оптимального, исходя из критериев эффективности и безопасности; навыки применения методов разработки, принятия и контроля реализации управленческих решений, в том числе в условиях неопределенности;

– регуляционно-коммуникативный, связывающий целостное представление о сотрудничестве как составляющей социального управления; умения работать в команде, совместно решать общие задачи, вести конструктивный диалог, убеждать коллег в правильности предлагаемого решения, признавать свои ошибки и понимать чужие; навыки толерантного отношения к иному мнению и коллективного обсуждения принятия управленческих решений;

– мотивационно-ценностный, объединяющий устойчивую направленность на интериоризацию социального управленческого опыта; интерес к ценностям управленческой деятельности; предпочтение коллективных методов обсуждения и принятия решения; ориентация на взаимоподдержку, взаимответственность, сотрудничество и командность.

Выводы. Значение формирования у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения возрастает при условии организации доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза. Сущность доказательного управления вузом отражает процесс осознанного принятия управленческих решений, диалектично взаимосвязанных и детерминированных систематическим обзором и метаанализом научных исследований, для оптимального достижения поставленных целей и обеспечения качества образования, а также определения перспектив развития образовательной организации [1]. Сущность научно-образовательной экосистемы вуза состоит в интеграции научного и образовательного процессов на основе оптимизации инфраструктуры взаимоотношений, совершенствования механизмов социального партнерства, мобилизации ресурсов, трансфера технологий и компетенций для достижения синергетических результатов [3], обеспечивающих развитие технологических и педагогических инноваций, подготовку специалистов, владеющих профессиональными навыками 21 века, совершенствование сети непрерывного образования, а также способствующих повышению качества жизни каждого человека, устойчивому развитию общества.

Литература:

1. Аскарова, Н.И. Принципы доказательного управления научно-образовательной экосистемой университета / Н.И. Аскарова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 6. – С. 16-21.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
3. Интеграция в мировой мейнстрим инженерного образования на основе цифровой парадигмы / Н.Б. Пугачева, А.Н. Лунев, И.Э. Королук [и др.] // Управление устойчивым развитием. – 2020. – № 6(31). – С. 103-114.
4. Колпаков, В.М. Теория и практика принятия управленческих решений / В.М. Колпаков. – Киев: МАУП, 2004. – 504 с.
5. Лунев, А.Н. Образовательный кластер как субъект управления повышением квалификации кадров / А.Н. Лунев, Н.Б. Пугачева, Л.А. Каюмова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 157-160.
6. Назмутдинов, В.Я. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности / В.Я. Назмутдинов, И.Ф. Яруллин. – Казань: ТРИ «Школа». – 2013. – 360 с.
7. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 5-19.
8. Панькин, А.Б. Формирование основ управленческой культуры у магистрантов направления «педагогическое образование» / А.Б. Панькин, А.Б. Мурзабеков, Н.А. Шагаева // Вестник Воронежского государственного университета инженерных технологий. – 2017. – №4 (74). – С. 244-252.
9. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 509 с.
10. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, 2022. – <https://fgosvo.ru/> (дата обращения 20.06.2022)
11. Сериков, Г.Н. Приоритет субъект-субъектных образовательных отношений с обучающимися // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – №1. – С. 8-16.
12. Серякова, С.Б. Формирование управленческой компетентности будущих учителей физической культуры / С.Б. Серякова, Г.В. Никитовская // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 3. – С. 30-32.
13. Скорикова, О.В. Формирование у студентов ответственного отношения к принятию управленческих решений: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Скорикова Ольга Викторовна. – Саратов: Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2014. – 182 с.
14. Тряпицын, А.В. Подготовка студентов педагогических вузов к решению управленческих задач развития школы: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Тряпицын Александр Вячеславович. – СПб.: Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, 2000. – 208 с.
15. Участие в управлении университетом / ответ. ред. О. Бычкова. – СПб.: Норма, 2016. – 120 с.
16. Фатхутдинов, Р.А. Разработка управленческого решения / Р.А. Фатхутдинов. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1999. – 240 с.
17. Фролов, С.В. Социология: сотрудничество и конфликты / С.В. Фролов. – М.: Юрист, 1997. – 240 с.

УДК 378.1

директор Аскарова Наиля Ильгизовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Казань);

доктор педагогических наук, профессор Пугачева Наталья Борисовна

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

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОЛЛАБОРАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ВУЗА

Аннотация. Совершенствование научно-образовательной коллаборации обусловлено государственной политикой по стимулированию создания интеграционных научно-образовательных структур, а также внедрением инновационных механизмов организации научно-образовательной деятельности. Цель исследования – дать сущностную характеристику научно-образовательной коллаборации. Методологическую основу исследования составил кластерный подход к организации профессионального образования, предусматривающий взаимосвязь образовательных организаций, научных институтов, предприятий отрасли для обеспечения опережающей подготовки кадров. Основные результаты исследования состоят в выяснении и обосновании сущности научно-образовательной коллаборации как процесса равноправного сотрудничества научных и образовательных организаций на основе эмерджентности характеристик и неаддитивности интересов. Выявлены структурообразующие компоненты научно-образовательной коллаборации. Экономико-правовой компонент регламентирует организационно-правовую форму коллаборации. Консалтингово-инжиниринговый компонент объединяет разработку маркетинговых программ; создание организационных структур и механизмов саморазвития внутренних систем управления; индикативное планирование; осуществление мероприятий по повышению престижа науки и преподавателя высшей школы. Научно-методический компонент включает определение приоритетов научного развития и создание программ научных исследований; сопровождение академического, исследовательского, технологического и территориального лидерства участников; совершенствование сети непрерывного образования. Совершенствование научно-образовательной коллаборации позволяет адаптировать к рыночным условиям доказательное управление развитием научно-образовательной экосистемы вуза; актуализировать социально-экономический потенциал вуза для обеспечения устойчивого развития. Научно-образовательной коллаборации обеспечивает развитие вариативных форм сотрудничества, направленных на создание новых интеллектуальных продуктов, раскрытие индивидуального и коллективного потенциала каждого участника, совершенствование сети непрерывного образования, а также способствует организации креативной среды для обмена опытом, увеличения инновационного потенциала, трансфера технологий и компетенций.

Ключевые слова: доказательное управление вузом, научно-образовательная экосистема, научно-образовательная коллаборация, кластерный подход, социально-экономический потенциал вуза, отраслевой образовательный кластер, интеграция науки и образования.

Annotation. The improvement of scientific and educational collaboration is due to the state policy to stimulate the creation of integration scientific and educational structures, as well as the introduction of innovative mechanisms for organizing scientific and educational activities. The purpose of the study is to give an essential characteristic of scientific and educational collaboration. The methodological basis of the study was a cluster approach to the organization of vocational education, which provides for the interconnection of educational organizations, research institutes, and industry enterprises to ensure advanced training of personnel. The main results of the study consist in clarifying and substantiating the essence of scientific and educational collaboration as a process of equal cooperation between scientific and educational organizations based on the emergence of characteristics and non-additivity of interests. The structure-forming components of the scientific and educational collaboration of economic and legal, consulting and engineering, scientific and methodological ones are revealed. The economic and legal component regulates the organizational and legal form of collaboration. The consulting and engineering component combines the development of marketing programs; creation of organizational structures and mechanisms for self-development of internal management systems; indicative planning; implementation of measures to increase the prestige of science and the teacher of higher education. The scientific and methodological component includes the definition of scientific development priorities and the creation of scientific research programs; support for academic, research, technological and territorial leadership of participants; improvement of the lifelong education network. Improving the scientific and educational collaboration makes it possible to adapt the evidence-based management of the development of the scientific and educational ecosystem of the university to market conditions; update the socio-economic potential of the university to ensure sustainable development. The scientific and educational collaboration ensures the development of various forms of cooperation aimed at creating new intellectual products, revealing the individual and collective potential of each participant, improving the network of continuous education, and also contributes to the organization of a creative environment for the exchange of experience, increasing innovative potential, transfer of technologies and competencies.

Key words: evidence-based management of the university, scientific and educational ecosystem, scientific and educational collaboration, cluster approach, socio-economic potential of the university, sectoral educational cluster, integration of science and education.

Введение. Актуальность исследования обусловлена стратегической целью государственной политики повысить доступность качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, потребностям общества и каждого гражданина, а также современными достижениями педагогической науки и совершенствованием практики управления вузами. Для достижения стратегической цели государственной политики в области образования предусмотрены: формирование целостной системы воспроизводства кадров для научно-технологического развития страны; трансформация системы управления и академической среды, обеспечивающая эффективное взаимодействие вузов с региональными партнерами в интересах развития экономики и сохранения стабильной социальной ситуации, а также разработки современных и гибких образовательных программ, в том числе по непрерывному профессиональному развитию сотрудников. Эффективность достижения стратегической цели государственной политики в области образования сопряжена с доказательным индикативным управлением вузом, обеспечивающим аналитику и интерпретацию образовательных данных для умного использования при принятии управленческих решений (smart big data), а также формирование междисциплинарных областей знания.

Современные достижения педагогической науки и практика управления вузами выражают диалектическую взаимосвязь эффективного использования управленческих ресурсов централизации, вузовской автономии в принятии

управленческих решений и академической свободы. Основные тренды в теории и практике управления вузом составляют создание междисциплинарных научно-образовательных структур; внедрение системы стимулов, способствующих повышению научной продуктивности при сохранении высокого качества преподавания; цифровизация всех направлений деятельности вуза; интегральная оценка эффективности деятельности вузов; научно-образовательные коллаборации. Интеграция современных достижений педагогической науки и лучших управленческих практик обеспечивает повышение результативности деятельности вузов и сопряжена с формированием и развитием научно-образовательной экосистемы, как формы образовательной реальности, способствующей организации динамичных и постоянно развивающихся стратегических академических единиц, развитию интеллектуальной активности у субъектов образовательных отношений, созданию новых ценностей с помощью сотрудничества и конкуренции, а также доступности, персонализации и непрерывности образования.

Совершенствование научно-образовательной коллаборации обусловлено, во-первых, государственной политикой по стимулированию создания интеграционных научно-образовательных структур [12]. Научно-образовательная коллаборация способствует установлению регулярных, устойчивых взаимосвязей между научными и образовательными организациями для повышения продуктивности научной деятельности; повышению качества подготовки квалифицированных кадров, владеющих профессиональными навыками 21 века, для современной цифровой экономики; трансфера технологий и компетенций; развитию и коммерциализации технологических и педагогических инноваций; а также совершенствования сети непрерывного образования [8, С. 34-45].

Во-вторых, включение совершенствования научно-образовательной коллаборации обусловлено внедрением инновационных механизмов организации научно-образовательной деятельности, оптимизацией мотивационных методов управления, а также созданием, поддержанием и продвижением бренда и положительного имиджа вуза [4]. Внедрение инновационных механизмов организации научно-образовательной деятельности обуславливает развитие кооперации вузов и научных учреждений и позволяет более продуктивно коммерциализировать результаты научно-образовательной деятельности. Оптимизация мотивационных методов управления позволяет развивать научно-образовательные коммуникации. Создание, поддержание и продвижение бренда и положительного имиджа вуза способствует формированию научно-образовательных консорциумов [3, С. 4-14].

В научной литературе выявлены особенности научно-образовательной коллаборации [6, С. 196-204]; обоснована необходимость и выяснены механизмы интеграции образования, науки и производства [5, С. 8-16; 9, С. 103-114]; дана характеристика научно-образовательных и отраслевых образовательных кластеров [2, С. 171-175; 10, С. 157-160]; разработаны модели научно-образовательных консорциумов [3, С. 4-14]; определены критерии эффективности сетевого взаимодействия образования и науки [1, С. 36-47]. Однако, не установлены взаимосвязи между научно-образовательной коллаборацией и доказательным управлением развитием научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов. Цель исследования – дать существенную характеристику научно-образовательной коллаборации.

Изложение основного материала статьи. Теоретическим основанием включения совершенствования научно-образовательной коллаборации в совокупность педагогических условий стали кластерный подход к организации профессионального образования [10, С. 61-65]; концептуальные идеи о научно-образовательной коллаборации как инструменте повышения конкурентоспособности вузов [3, С. 4-14].

Кластерный подход к организации профессионального образования позволяет выделить два вида кластеров: сетевой и партнерский. Сетевой вид кластера отражает взаимосвязь образовательных организаций разного уровня (университет, колледж, профильные классы в общеобразовательных школах) и обеспечивает непрерывность образования определенного профиля. На практике этот вид кластера включает многопрофильные образовательные комплексы. Партнерский вид кластера включает взаимосвязь образовательных организаций, научных институтов, предприятий отрасли для обеспечения опережающей подготовки кадров. Научно-образовательная коллаборация позволяет объединить сетевой и партнерский вид кластера, тем самым создавая основу для обеспечения равного доступа к персонализированным, коллективным, сетевым формам обучения на протяжении всей жизни; совершенствования сети непрерывного образования; а также развития технологических и педагогических инноваций [11, С. 7-10].

Концептуальные идеи о научно-образовательной коллаборации как инструменте повышения конкурентоспособности вузов состоят в том, что кооперация образовательных и научных учреждений представляет собой социально-экономический ресурс направленный на:

- обеспечение сокращения уровня межрегиональной дифференциации в социально-экономическом развитии территорий, посредством участия в специальных проектах и сетевого взаимодействия [6; 8];
- интенсивное развитие образования и науки, подготовку квалифицированных кадров, владеющих профессиональными навыками 21 века, для современной цифровой экономики [2; 3; 10];
- реализацию потребностей личности в научном творчестве, а также получении знаний, умений, навыков, компетенций, обеспечивающих ее конкурентоспособность на рынке труда и персональную эффективность [5; 7; 9].

Совершенствование научно-образовательной коллаборации позволит адаптировать к рыночным условиям доказательное управление развитием научно-образовательной экосистемы вуза на основе опережающих индикаторов; актуализировать социально-экономический потенциал вуза для обеспечения устойчивого развития [7, С. 109-121].

На основе изложенного, определено, что научно-образовательная коллаборация – это процесс равноправного сотрудничества научных и образовательных организаций на основе эмерджентности характеристик и неаддитивности интересов по обеспечению интеграции ресурсов и консолидации деятельности для создания высокотехнологичных производств; формирования конкурентоспособных коллективов ученых и разработчиков, способных подготовить новое поколение кадров в своей области; а также повышения позиций участников в национальных, отраслевых и международных рейтингах.

В структуре научно-образовательной коллаборации можно выделить следующие компоненты:

- экономико-правовой, регламентирующий организационно-правовую форму коллаборации; порядок внесения участниками финансовых средств и распределения прав на результаты, полученные в ходе сотрудничества; алгоритм консолидации материальных и интеллектуальных ресурсов научных и образовательных организаций;
- консалтингово-инжиниринговый, объединяющий разработку маркетинговых программ; создание организационных структур и механизмов саморазвития внутренних систем управления; индикативное планирование; техническое и программное обеспечение фундаментальных и поисковых научных исследований, образовательной деятельности; осуществление мероприятий по повышению престижа науки и преподавателя высшей школы;
- научно-методический, включающий определение приоритетов научного развития и создание программ научных исследований; сопровождение академического, исследовательского, технологического и территориального лидерства участников; обеспечение преемственности и координации научно-исследовательской, научно-технической и научно-образовательной деятельности участников в рамках общих проектов; совершенствование сети непрерывного образования.

Выводы. Совершенствование научно-образовательной коллаборации обеспечивает развитие вариативных форм сотрудничества, направленных на создание новых интеллектуальных продуктов, раскрытие индивидуального и коллективного потенциала каждого участника, совершенствование сети непрерывного образования, а также способствует организации креативной среды для обмена опытом, увеличения инновационного потенциала, трансфера технологий и компетенций.

Литература:

1. Айснер, Л.Ю. Правовые основы функционирования коллабораций / Л.Ю. Айснер, Е.Н. Сочнева, М.Э. Червяков // Юридические исследования. – 2020. – № 3. – С. 36-47.
2. Анкудинова, Е.В. Использование кластерного подхода в системе профессиональной подготовки будущих педагогов / Е.В. Анкудинова, О.А. Булавенко // Современный ученый. – 2022. – № 1. – С. 171-175.
3. Анохова, Е.В. Научно-образовательные коллаборации как инструмент повышения конкурентоспособности российских вузов / Е.В. Анохова, Д.А. Штыхо // Открытое образование. – 2021. – Т. 25. – № 2. – С. 4-14.
4. Аскарлова, Н.И. Принципы доказательного управления научно-образовательной экосистемой университета / Н.И. Аскарлова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 6. – С. 16-21.
5. Борисов, В.В. Интеграция образования и науки: ее смысл и способы воплощения // Экономика образования. – 2010. – № 2. – С. 8-16.
6. Василенко, Н.В. Коллаборация в высшем образовании: организационные перспективы консорциумов / Н.В. Василенко, А.А. Костенко, К.А. Назаретян // Вопросы управления. – 2017. – №1 (44). – С. 196-204.
7. Дегтярев, А.К. Вуз как социально-экономическая система инновационного типа / А.К. Дегтярев, К.В. Воденко // Гуманитарий Юга России. – 2018. – №2. – С. 109-121.
8. Дежина, И.Г. Международные коллаборации вузовской науки: стимулы и препятствия / И.Г. Дежина, Г.А. Ключарев // Социологические исследования. – 2021. – № 6. – С. 34-45.
9. Интеграция в мировой мейнстрим инженерного образования на основе цифровой парадигмы / Н.Б. Пугачева, А.Н. Лунев, И.Э. Королук [и др.] // Управление устойчивым развитием. – 2020. – № 6(31). – С. 103-114.
10. Лунев, А.Н. Образовательный кластер как субъект управления повышением квалификации кадров / А.Н. Лунев, Н.Б. Пугачева, Л.А. Каюмова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 157-160.
11. Матвиевская, Е.Г. Институционализация профессиональной коллаборации педагогического сообщества / Е.Г. Матвиевская, О.Г. Тавстуха // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 6. – С. 7-10.
12. Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/> (дата обращения 22.04.2022)

Педагогика

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
доктор педагогических наук, доцент Кузьмичева Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЕГО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Повышение качества инклюзивного образования сегодня выступает одной из главных и сложным проблем, решение которой имеет существенное значение для современного общества. Эффективным психолого-педагогическим механизмом достижения ребенком с ограниченными возможностями здоровья планируемых образовательных результатов в условиях фронтального обучения выступает индивидуализация образовательного процесса, предполагающая «сонастройку» профессиональной деятельности педагога и индивидуальных образовательных потребностей обучающегося, которые определяются особенностями его индивидуального психосоциального развития. В статье показано, что обеспечение такой «сонастройки» предполагает открытость образовательного процесса достигаемая объединением образовательных ресурсов на основе взаимодействия субъектов образования. Раскрывается авторская интерпретация концепта «инклюзивное взаимодействие». Авторами предлагаются алгоритмизированные модели инклюзивного взаимодействия субъектов образования, позволяющие достичь внутренней и внешней открытости образовательного процесса в условиях инклюзии, что способствует объединению ресурсов для достижения качества инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, индивидуализация, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, открытый образовательный процесс, психолого-педагогический консилиум, взаимодействие специалистов.

Annotation. Improving the quality of inclusive education today is one of the main and complex problems, the solution of which is essential for modern society. An effective psychological and pedagogical mechanism for a child with disabilities to achieve the planned educational results in the conditions of frontal learning is the individualization of the educational process, which involves the «attunement» of the professional activity of the teacher and the individual educational needs of the student, which are determined by the peculiarities of his individual psychosocial development. In this article it is shown that ensuring such «attunement» presupposes the openness of the educational process achieved by combining educational resources based on the interaction of educational subjects. The authors' interpretation of the concept of «inclusive education» is revealed. The authors propose algorithmized models of inclusive interaction of subjects of education of educational organization, allowing to achieve internal and external openness of the educational process in conditions of inclusion, which promotes the pooling of resources to achieve the quality of inclusive education.

Key words: inclusive education, individualization, students with disabilities, open educational process, psychological and pedagogical council, interaction of specialists.

Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00811 «Индивидуализация образовательной среды как фактор развития инклюзивных процессов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проживающих на городских и сельских территориях»)

Введение. Среди наиболее актуальных и сложных проблем современного инклюзивного образования выделяется проблема включения детей с ОВЗ в образовательную среду таким образом, чтобы обеспечить необходимую полноту удовлетворения их образовательных потребностей, что является условием достижения ими качественных образовательных результатов. Такое включение характеризуется не фактом пребывания ребенка с ОВЗ в среде сверстников с нормотипичным развитием, а фактом его продвижения в самореализации образовательного потенциала и его обогащения, а также в саморазвитии своей личности.

Сложность такого включения, как отмечает С.В. Алехина [1], проявляется и в организационных, и содержательных аспектах, что требует создания таких моделей и технологий сопровождения инклюзивных образовательных процессов, которые позволят этим процессам приобрести характеристики адаптивности и пластичности.

Определение инклюзивной образовательной среды как вида образовательной среды, обеспечивающего всем субъектам образовательного процесса возможности эффективного саморазвития в условиях отдельной организации (С.В. Алехина, Е.В. Самсонова и др. [7]), приводит к признанию равной значимости их образовательных потребностей и равной важности создания соответствующих образовательных условий.

Однако сегодня дистанцирование образовательной практики от особых потребностей обучающегося с ОВЗ, все еще следует признать существенно выраженным, одной из ярко выраженных причин чего выступает ориентация педагога на коллегиальность в решении образовательных задач со всеми субъектами образования.

В современной ситуации поиска практических психолого-педагогических инструментов для оперативного и результативного решения задачи «сонастройки» деятельности педагога и образовательных потребностей ребенка с ОВЗ как механизма/условия индивидуализации образовательной среды (Т.В. Кузьмичева, Ю.А. Афонькина, Д.А. Морозова [5]) важна разработка практических алгоритмов деятельности специалистов школы в рамках их взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Инклюзивное образование создает новое поле профессионального взаимодействия, меняя роль и позиции его субъектов в достижении планируемых результатов обучения и воспитания детей с ОВЗ. Е.Л. Инденбаум [3], сравнивая включение ребенка с ОВЗ в неподготовленную среду с посадкой слабого ростка рассады в каменистую или даже неплодородную почву, подчеркивает, что инклюзивное образование не может быть связано с ответственностью одного или двух людей, а требует командного взаимодействия.

Наиболее значимые изменения, на наш взгляд, должны происходить в векторе обеспечения открытости образовательного процесса во внутрь и вовне.

Открытость предполагает ориентацию образовательного процесса на привлечение к решению проблем включения детей с ОВЗ различных субъектов и ресурсов, находящихся как в самой образовательной организации, так и за ее пределами, что, предполагает пересмотр роли субъектов образования и социальных институтов в организации и поддержании процесса образования, разграничения их компетенций, полномочий и ответственности.

В целом такую открытость, опираясь на подход В.И. Слободчикова и Громько [6], можно категоризировать как особую характеристику образовательного процесса, которая отражает его способность полно воспринимать, а также быстро и эффективно реагировать на актуальные изменения как образовательных потребностей и индивидуальных особенностей субъектов образования, так и образовательной среды. Тем самым, на наш взгляд, может быть достигнут необходимый уровень индивидуализации образовательной среды, который, в свою очередь, обеспечит не только минимизацию рисков неуправляемого развития инклюзивных процессов, но и их саморазвитие в образовательной среде.

Безусловно, что не любое взаимодействие субъектов образования будет способствовать достижению эффекта открытости образовательного процесса. Достижение такого эффекта в повседневной практике инклюзивного образования, а не в отдельных его эпизодах, остро ставит вопрос о принципиально новых основаниях и формах такого взаимодействия, ведущей психолого-педагогической характеристикой которого становится инклюзивность.

Инклюзивность взаимодействия субъектов образования может быть определена по следующим основаниям:

- любая проблемная ситуация рассматривается как ресурсная для развития, что дает возможность реализации индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода (В.К. Зарецкий, М.М. Гордон [2]);

- выработка творческих решений и инновационных способов адаптации образовательного процесса к особенностям индивидуально психосоциального развития обучающегося с ОВЗ, моделирование разных вариантов решений проблемных ситуаций, а не принятие готовых без учета текущей образовательной и социальной ситуации развития ребенка с ОВЗ;

- центральная роль отводится не педагогу как таковому, а общности субъектов образования, заинтересованных в достижении ребенком с ОВЗ образовательных результатов.

Представим ряд алгоритмизированных моделей инклюзивного взаимодействия субъектов образования, обеспечивающих открытость образовательного процесса.

Модель «Психолого-педагогический консилиум – малый консилиум».

Интеграция деятельности малого консилиума как формы совместной практической подготовки будущих педагогов разного профиля (Т.В. Кузьмичева [4]) и психолого-педагогического консилиума образовательной организации образует новую профессиональную общность, ведущей целью которой выступает развитие исследовательских компетенций у всех участников. Реализация данной модели может быть осуществлена в рамках следующих этапов.

Этап 1. Психолого-педагогический консилиум определяет исследовательскую задачу для малого консилиума, связанную с изучением той или иной проблемной ситуации включения ребенка с ОВЗ в инклюзивный образовательный процесс.

Этап 2. Участники малого консилиума (студенты разных направлений подготовки - будущие учителя, логопеды, дефектологи, психологи, а также руководители производственной практики от вуза образовательной организации – стажировочной площадки) обеспечивают сбор диагностических данных о ребенке с ОВЗ, его учебном поведении, положении в классе, выполняемых им в образовательной среде социальных ролях и эффективности такого выполнения, коммуникативных предпочтениях. Проводя такое изучение в разных образовательных ситуациях, студенты устанавливают зависимость психосоциальных проявлений ребенка от формы организации и содержания деятельности (в том числе, предметного), его успешности, стиля общения педагога с детьми. На основе этих данных студенты разрабатывают проектные решения адаптации образовательного процесса и активности педагога к индивидуальным образовательным потребностям обучающегося с ОВЗ и проверяют их на практике.

Этап 3. Полученные данные представляются, обсуждаются и интерпретируются на заседании психолого-педагогического консилиума, определяются проблемные моменты, требующие дополнительного изучения или уточнения, что и осуществляется членами консилиума при их дальнейшем сопоставлении.

Этап 4. Участниками консилиума совместно вырабатываются способы включения ребенка с ОВЗ с образовательный процесс, адекватные его индивидуальным образовательным потребностям.

Модель «Психолого-педагогический консилиум – Психолого-медико-педагогическая комиссия».

Создание практики совместной деятельности Психолого-педагогического консилиума образовательной организации и Психолого-медико-педагогической комиссии имеет целью, с одной стороны, оказание методической поддержки педагогам образовательной организации членами комиссии в реализации сделанных рекомендаций, а с другой стороны, получение обратной связи по поводу достаточности объема и характера оказываемой психолого-педагогической помощи обучающемуся с ОВЗ на основе таких рекомендаций.

Алгоритм взаимодействия консилиума и комиссии может включать следующие этапы.

Этап 1. Представителем комиссии разъясняется сущность сделанных рекомендаций членам консилиума. Члены консилиума представляют полученные ими диагностические данные о ребенке с ОВЗ. Они совместно обсуждаются и интерпретируются, вырабатывается программа сопровождения и способы ее реализации в образовательном процессе с учетом особенностей индивидуального психосоциального развития обучающегося с ОВЗ.

Этап 2. После апробации выработанных способов включения ребенка с ОВЗ в инклюзивный образовательный процесс на совместном заседании обсуждается их эффективность и при необходимости проектируются новые решения.

Этап 3. Представители комиссии оказывают методическую помощь педагогам в интеграции выработанных способов включения ребенка с ОВЗ в инклюзивный образовательный процесс.

Этап 4. На совместном заседании на основе полученных педагогами образовательной организации диагностических данных обсуждается эффективность деятельности по адаптации образовательного процесса и определяются сферы образовательных достижений и рисков.

Модель «Психолого-педагогический консилиум – Ресурсный центр».

Создание профессионального сообщества членов психолого-педагогического консилиума и представителей ресурсных центров, созданных на базе специальных (коррекционных) школ, позволяет существенно повысить качество коррекционной помощи обучающимся с ОВЗ за счет усиления ее ресурсного обеспечения (по нозологическому признаку).

Представитель ресурсного центра, входя в состав консилиума образовательной организации, обеспечивает методическую помощь педагогам по коррекционно-образовательному направлению деятельности и созданию доступной среды, в том числе помогает разработать индивидуальный образовательный маршрут и отобрать необходимые приемы, средства, формы обучения и воспитания и включить их в образовательный процесс, помогает внедрить современные психолого-педагогические технологии для усиления его коррекционно-развивающей направленности, проводит мастер-классы. Также совместно с педагогами образовательной организации он оказывает консультативную помощь родителям в решении задач семейного воспитания ребенка с ОВЗ.

Алгоритм такого взаимодействия представим следующим образом.

Этап 1. На заседании Психолого-педагогического консилиума образовательной организации определяется необходимость в специалисте Ресурсного центра конкретного профиля.

Этап 2. Вместе с представителем Ресурсного центра определяется тип взаимодействия, который будет в наибольшей степени соответствовать запросу коллектива образовательной организации в отношении выстраивания индивидуальной образовательной траектории обучающегося с ОВЗ в условиях инклюзии (периодичность, содержание, формы и т.п.), разрабатывается план совместных мероприятий.

Этап 3. На заседании Психолого-педагогического консилиума обсуждается эффективность разработанного плана и осуществляется при необходимости его корректировка.

Модель «Психолого-педагогический консилиум – вуз».

Объединение ресурсов образовательных организаций основного и высшего образования выполняет взаимосвязанные задачи, среди которых выделим внедрение современных научных разработок в практику инклюзивного образования с их адаптацией под запросы конкретной школы, а также обеспечение экспертизы особо сложных ситуаций реализации инклюзивного образования с разбором конкретных случаев.

Представим организационные этапы такого взаимодействия.

Этап 1. Образовательная организация по решению Психолого-педагогического консилиума направляет запрос в вуз об оказании научно-методического сопровождения по конкретной проблематике.

Этап 2. Представители профильного вузовского сообщества включаются в состав психолого-педагогического консилиума как эксперты в рамках оказания научно-методического сопровождения деятельности образовательной организации по ее запросу и на основе соответствующего договора двух сторон. Характер и содержание взаимодействия детализируются в договорном документе, исходя из запроса образовательной организации.

Этап 3. На заседании Психолого-педагогического консилиума выстраиваются «диалог с экспертом/экспертами», который предполагает специально разработанную схему междисциплинарного обсуждения, побуждающую педагогов к осмыслению и рефлексии конкретных эпизодов своей профессиональной деятельности с позиции возможностей ее сопряжения с индивидуальными образовательными потребностями обучающегося с ОВЗ (Т.В. Кузьмичева, Ю.А. Афонькина [5]). Совместно вырабатываются обоснованные методические решения на основе интеграции науки и практики, которые обеспечивают индивидуализацию образовательного процесса. Они впоследствии апробируются педагогами школы в профессиональном взаимодействии с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья с ОВЗ.

Этап 4. Совместно с экспертами на заседании Психолого-педагогического консилиума обсуждаются результаты трансформации образовательного процесса в направлении его индивидуализации, вносятся необходимые коррективы.

Выводы. Реализация предложенных алгоритмизированных моделей инклюзивного взаимодействия субъектов образования, обеспечивающих открытость образовательного процесса, позволит объединить образовательные ресурсы внутри и вовне образовательной организации.

По мере этапного движения в рамках данных моделей осуществляется достижение большей инклюзивности взаимодействия, что проявляется в переходе:

– от несетевой формы (автономная деятельность психолого-педагогического консилиума образовательной организации) к сетевой;

– от центрации на информации к центрации на субъектах, оказывающих на нее влияние;

– от режима трансляции к глубокой интеракции (обсуждению, совместной интерпретации, коллективной рефлексии);

– от позиционирования педагога как центральной фигуры психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ к позиционированию в таком качестве сложившегося на основе реализации той или иной модели профессионального сообщества.

Таким образом, повышение качества инклюзивного образования выступает результатом масштабирования инклюзивного образовательного процесса и ориентации педагогов на его внутренние закономерности, которые определяются пониманием инклюзии как поля коллегиальной деятельности.

Литература:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] / С.В. Алехина // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». – URL: https://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml (дата обращения: 16.07.2022).
2. Зарецкий, В.К. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике [Электронный ресурс] / В.К. Зарецкий, М.М. Гордон // Психологическая наука и образование. – 2011. – Том 16. – № 3. – С. 19-26. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu/2011/n3/Zaretskiy_Gordon.shtml (дата обращения: 16.07.2022).
3. Инденбаум, Е.Л. Сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии: проблемные аспекты / Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – 2019. – № 4. – С. 37-46.
4. Кузьмичева, Т.В. Малый консилиум как инструмент реализации интеграционной модели подготовки бакалавров направлений «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» / Т.В. Кузьмичева // Дефектология. – 2017. – № 1. – С. 72-81
5. Кузьмичева, Т.В. Индивидуализация в инклюзивном образовании: методология и педагогические инструменты: коллективная монография / Т.В. Кузьмичева, Ю.А. Афонькина, Д.А. Морозова. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2020. – 112 с.
6. Слободчиков, В.И. Российское образование: перспективы развития / В.И. Слободчиков, Ю.В. Громыко // Директор школы. – 2000. – № 2. – С. 3-12.
7. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководителей и педагогических работников общеобразовательных организаций / Под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2022. – 151 с.

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 Москвина Елена Алексеевна

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

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ (УНИВЕРСАЛЬНЫХ) КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается роль профессионального воспитания в решении задачи формирования общекультурных компетенций студентов вузов, уточняется перечень актуальных общекультурных компетенций студентов, формирование которых эффективно обеспечивается в процессе профессионального воспитания. Устанавливается соответствие между требуемыми общекультурными компетенциями и качествами личности, необходимыми для успешной реализации каждой из них. Авторами определены основания разработки, уточнены содержательные особенности и предложена программа формирования общекультурных компетенций студентов вуза. При этом программа предусматривает выполнение комплекса воспитательных действий, мероприятий и приемов профессионального воспитания с учетом содержательных особенностей каждой общекультурной компетенции, индивидуальных и социальных личностных особенностей студентов вузов.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, общекультурные компетенции студентов, программа формирования общекультурных компетенций студентов вуза, качества личности студентов.

Annotation. The article substantiates the role of professional education in solving the problem of the formation of general cultural competencies of university students, clarifies the list of relevant general cultural competencies of students, the formation of which is effectively provided in the process of professional education. A correspondence is established between the required general cultural competencies and the personality qualities necessary for the successful implementation of each of them. The authors determined the basis of the development, clarified the content features and proposed a program for the formation of general cultural competencies of university students. At the same time, the program provides for the implementation of a set of educational actions, measures and methods of professional education, taking into account the content features of each general cultural competence, individual and social personal characteristics of university students.

Key words: professional education, general cultural competencies of students, the program for the formation of general cultural competencies of university students, personality qualities of students.

Введение. Проблема воспитания подрастающего поколения, имеющего высокий нравственный уровень, в современных социально-экономических и политических условиях выходит на первый план. Данная проблема должна решаться параллельно с качественной профессиональной подготовкой.

Актуальность проблемы формирования общекультурных компетенций студентов вузов в целом определяется следующими факторами:

- 1) необходимостью учета социально-экономических особенностей и образовательных потребностей общества и личности в соответствии с потенциалом современного профессионального образования;
- 2) ростом потребностей и расширение спектра научного концептуально-методологического обоснования и методического обеспечения процесса и системы профессионального воспитания студентов вузов;
- 3) необходимостью в обосновании и разработке путей и условий подготовки, становления и развития студентов вузов, что приводит к усилению внимания ученых педагогов-практиков к различным аспектам проблемы формирования общекультурных компетенций студентов вузов;
- 4) наличием негативных проявлений поведения студентов, ростом числа недостатков в реализации профессионального воспитания студентов вузов в современных условиях;

5) развитием потребности практики современного высшего профессионального образования в кадрах педагогов, способных эффективно реализовать воспитание студентов;

6) ростом стремлений студентов к активной профессиональной и общественной деятельности в образовательной среде вуза;

7) необходимостью совершенствования процесса воспитания в вузах с учетом особенностей и потребностей студентов.

Таким образом, в современном обществе существенно возросли потребности и требования к обеспечению качества профессиональной подготовки студентов, в целом, целям, содержанию и технологиям воспитания студентов в вузах, в частности. Различные аспекты профессионального воспитания студентов находят отражение в нормативно-правовых документах, регулирующих деятельность вузов, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования [11].

В педагогическом плане актуальность и направленность постановки и решения проблемы формирования общекультурных компетенций студентов вузов определяется необходимостью разрешения противоречия между потребностью системы профессионального воспитания в программе и технологиях формирования общекультурных компетенций студентов, необходимостью их подготовки к активной и продуктивной профессиональной и общественной деятельности, и недостаточной готовностью преподавателей вузов к реализации воспитательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. При решении проблемы мы исходим из того, что формирование общекультурных (универсальных) компетенций студентов вузов возможно при обеспечении развития комплекса индивидуально и социально значимых качеств личности, без которых возможности студентов ориентироваться в профессионально значимой информации, искать и находить оптимальные подходы и способы решений профессиональных задач оказываются ограниченными. Обеспечить развитие таких качеств возможно тогда, когда будет разработана и реализована соответствующая программа формирования общекультурных компетенций студентов.

Целью статьи является определение оснований разработки и уточнение содержательных особенностей программы формирования общекультурных (универсальных) компетенций студентов вузов в процессе профессионального воспитания. В соответствии с предметом и целью исследования в процессе профессионального воспитания студентов вузов из всего обязательного комплекса компетенций были отобраны наиболее актуальные в современной воспитательной деятельности компетенции:

УК-1 – Системное и критическое мышление – Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;

УК-3 – Командная работа и лидерство – Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;

УК-5 – Межкультурное взаимодействие – Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Кроме того, на наш взгляд, к аспектам воспитательной деятельности имеют отношение и некоторые общепрофессиональные компетенции:

ОПК-3 – Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся – Способен 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 – Построение воспитывающей образовательной среды – Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

Анализ формулировок универсальных компетенций, подлежащих формированию у студентов вузов, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование согласно ФГОС ВО, позволил выделить личностные качества студентов, на формирование которых направлена воспитательная работа:

- адаптивность к существующим ситуациям, готовность к целеполаганию в деятельности;
- гражданственность и патриотичность;
- социализированность и лидерские качества;
- эмоциональная устойчивость;
- организованность, ответственность, честность;
- осознание потребности в достижениях;
- осознанность действий в принятии решений и выполнении действий;
- рефлексивность, самоорганизованность;
- стремление к совершенствованию и развитию.

При этом мы учитываем тот факт, что никакая иерархия в определении личностных качеств невозможна. Решению проблемы формирования общекультурных компетенций студентов и развитию соответствующих качеств личности в значительной мере мешает недостаток внимания со стороны педагогических коллективов вузов к организации деятельности, обеспечению досуга, привлечению студентов к участию в молодежных программах, недостаточная разработанность системы дополнительного образования, мало внимания уделяется развитию одаренных студентов.

Актуальность проблемы формирования общекультурных компетенций студентов вузов в процессе профессионального воспитания определяется также тем фактом, что, несмотря на многочисленные исследования в данной области, остаются вопросы и целые направления профессионального образования, в которых нет единого подхода и не представлено вариантов решения проблемы в целом.

Психолого-педагогические основы воспитания студентов раскрыты в современных исследованиях [2, 4, 5, 6, 10, 12 и др.]. При всем многообразии научных работ пока не разработана концепция и система формирования не только общекультурных, но и профессиональных компетенций студентов в процессе их подготовки в вузе. Также не разработаны комплексные программы профессионального воспитания, технологии их реализации и не определены условия их эффективности.

В то же время, существуют определенные предпосылки не только постановки, но и решения проблемы формирования общекультурных компетенций студентов вузов в процессе профессионального воспитания. Это, в частности:

- социальные предпосылки, заключающиеся в возрастании потребности различных сфер общества и производства в конкурентоспособных специалистах, самостоятельных и инициативных в принятии решений, в профессиональной деятельности, с высоким уровнем профессиональной мобильности;
- теоретические предпосылки, суть которых заключается в обосновании комплекса вопросов методологии и методики организации всех видов деятельности студентов в процессе обучения в вузе и разработке программ реализации компонентов профессиональной подготовки, в том числе профессионального воспитания;

– практические предпосылки, которые заключаются в накопление опыта организации профессионального воспитания студентов в вузах, подлежащего анализу, обобщению и распространению.

Программа формирования общекультурных компетенций студентов вузов должна представлять собой четко определенный перечень действий коллектива педагогов и студентов института, а также партнеров по сетевому взаимодействию, разработанный в соответствии с общей целью профессионального воспитания. В частности, таковой является программа профессионального воспитания студентов Сибайского института (филиала) Башкирского государственного университета (СИ БашГУ), разработанная с учетом наших предложений [1; 3].

При разработке программы и организации работы по формированию общекультурных компетенций студентов учитывались исследования В.А. Беликова, П.Ю. Романова, А.С. Валеева [3], Т.И. Гречухиной [7], П.В. Степанова [9], В.З. Юсупова [12] и других. Разработка программы осуществлялась с учетом рекомендаций ученых и потребностей региона в компетентных специалистах, готовых к продуктивной профессиональной и общественной деятельности, общего образовательного потенциала СИ БашГУ и социально-экономических особенностей города Сибая и Республики Башкирии. На основе этих факторов в программе были выделены проблемы в формировании общекультурных компетенций студентов, уточнены причины их возникновения, определены пути их решения в соответствии с условиями эффективности профессионального воспитания.

Разработка программы формирования общекультурных компетенций студентов СИ БашГУ осуществлялась в соответствии с требованиями комплекса методологических подходов (лично-деятельностного, проблемно-ориентированного, программно-целевого, системного и технологического) в рамках общей рефлексивно-деятельностной концепции. Структура программы соответствовала логике профессионального воспитания студентов института, строилась на основе анализа состояния воспитания в целом, выделении проблемных аспектов формирования общекультурных компетенций студентов и причин их возникновения, обеспечивала разработку комплекса мер по устранению причин и решению возникших проблем.

Программа формирования общекультурных компетенций студентов СИ БашГУ рассчитана на пять лет – время обучения в вузе (4 года) и время стажировочной практики на рабочем месте (1 год). Основным результатом ее реализации было определено формирование комплекса общекультурных и профессиональных компетенций студентов и выпускников вуза в соответствии с современными социально-экономическими и производственными требованиями и потребностями.

В основу программы формирования общекультурных компетенций студентов вузов были положены идеи блочно-модульного планирования и разработки мероприятий по следующим блокам:

- 1) довузовская профориентационная работа;
- 2) научно-исследовательская и методическая работа преподавателей вуза;
- 3) сетевое взаимодействие вуза с другими образовательными организациями и работодателями региона;
- 4) привлечение других образовательных организаций и работодателей региона к совместной реализации ООП вуза в части формирования общекультурных компетенций студентов (виды практик, НИР и НИРС);
- 5) разработка, реализация и апробация инновационных технологий профессионального воспитания;
- 6) изучение, обобщение и публикация опыта работы преподавателей вуза в реализации профессионального воспитания студентов;
- 7) организация волонтерской деятельности студентов вуза;
- 8) повышение квалификации преподавателей вуза (переподготовка и повышение квалификации, магистратура, аспирантура, Phd).

Эффективность программы оценивалась с учетом стратегических направлений воспитательной деятельности СИ БашГУ (таблица 1).

Таблица 1

Направления и целевые индикаторы анализа и оценки программы формирования общекультурных компетенций

Направление воспитательной деятельности		Задача	Целевые индикаторы
1	Поощрение лидерства студентов	1.1. Лидерство руководителей	Сформированная команда студентов, обладающих качествами стратегического планирования, реализации деятельности. Доля вовлеченности обучающихся в решение проблемы обеспечения качества образования. Поощрение и премирование студентов, в зависимости от эффективности их участия в решении проблем профессионального воспитания и образования. Организация международных мероприятий (конференций, конкурсов). Количество призеров международного республиканского, областного конкурсов.
2	Модернизация процесса формирования общекультурных компетенций на научной основе в соответствии с потребностями образования	2.1. Создание научной основы профессионального воспитания	Высокий уровень активности студентов в подготовке научно-методических разработок и материалов по проблеме. Участие студентов в конкурсах научных разработок на различных уровнях. Количество студентов, охваченных проектной научно-исследовательской деятельностью предметной направленности. Ежегодное участие обучающихся института в чемпионатах по профессиональному мастерству «Я – профессионал» (WorldSkills), «Твой ход» и других проектах по профессиональному мастерству.
3	Повышение качества образовательного и воспитательного процессов на основе	3.1. Совершенствование программы профессионального воспитания	Количество образовательных программ, ориентированных на формирование общекультурных компетенций. Количество утвержденных тем и целей выпускных квалификационных работ, в основе которых лежат разработки

	использования инновационных технологий, развитие образовательной среды		методик формирования общекультурных компетенций студентов с учетом потребностей работодателей. Количество рабочих учебных планов по практике, разработанных с работодателями, ориентированных на формирование общекультурных компетенций.
4	Взаимодействие с другими организациями, эффективная обратная связь с потребителями и заинтересованными сторонами, обеспечивающими формирование, развитие и применение общекультурных компетенций	4.1. Воспитание гармонично развитой, конкурентоспособной личности	Количество студентов института, участвующих в различных благотворительных, патриотических, поисково-исследовательских, культурных, спортивных и других акциях. Охват студентов превентивными мероприятиями по снижению рисков и профилактике правонарушений. Обеспечение материальной и социальной поддержки студентов из социально уязвимых слоев населения. Количество трудоустроенных выпускников.
		4.2. Подготовка студентов к активной социальной жизни	Доля студентов института, участвующих в деятельности молодежных организаций, студенческого самоуправления. Доля студентов, участвующих в благотворительных, патриотических, научно-исследовательских, культурных и других акциях. Создание равных условий и безбарьерный доступ для обучения студентов с особыми образовательными потребностями. Увеличение доли студентов, участвующих в мероприятиях по пропаганде ЗОЖ. Доля студентов, охваченных социально-значимыми проектами.
5	Создание комфортных условий образовательной среды для студентов	5.1. Эффективное управление образовательной и воспитательной деятельностью института	Прозрачность и доступность информации о деятельности института. Наличие информационно-поисковой системы института; доступность интернет-ресурсов. Свободный доступ к библиотечным фондам всех уровней.

Реализация программы формирования общекультурных компетенций студентов института в процессе профессионального воспитания в экспериментальной учебной группе 2-ого курса технологического факультета СИ БашГУ позволило существенно повысить уровень сформированности общекультурных компетенций студентов, овладение ими основными видами деятельности (таблица 2), уровень мотивации их деятельности в целом, что стало признаком повышения уровня эффективности профессионального воспитания студентов.

Таблица 2

Сформированность общих коммуникативных, учебно-познавательных и учебно-профессиональных умений студентов института

Уровни	Распределение студентов по уровням сформированности компетенций (всего 24 чел.)			
	человек		%	
	Начало курса	Окончание курса	Начало курса	Окончание курса
<i>мотивации</i>				
Высокий	2	8	8,3	33,3
Средний	12	16	50,0	66,7
Низкий	10	0	41,7	0,0
Не сформированы	0	0	0,0	0,0
<i>компетенции, связанные с умением наблюдать</i>				
Высокий	0	12	0,0	50,0
Средний	7	11	29,2	45,8
Низкий	17	1	70,8	4,2
Не сформированы	0	0	0,0	0,0
<i>компетенции, связанные с умением работать с книгой – источником информации</i>				
Высокий	7	17	29,2	70,8
Средний	12	7	50,0	29,2
Низкий	5	0	20,8	0,0
Не сформированы	0	0	0,0	0,0
<i>компетенции, связанные с умением выполнять практические задания</i>				
Высокий	7	16	29,2	66,7
Средний	10	8	41,7	33,3
Низкий	7	0	29,2	0,0
Не сформированы	0	0	0,0	0,0

Выводы. При анализе структуры и содержания программы мы отмечаем высокий уровень ее актуальности, строгую логику ее разработки, что обеспечивает высокий уровень эффективности формирования общекультурных компетенций и соответствующих им качеств личности, в первую очередь, уровень общих и профессиональных знаний, умений и навыков студентов, имеющих значение для успешности профессиональной деятельности и адаптации в профессиональной среде. Это в целом формирует позитивный тренд в профессиональном воспитании студентов вуза с учетом таких показателей, как 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.

Литература:

1. Байгутлин, Р.Р. Актуальность и условия эффективности профессионального воспитания студентов вузов в ситуациях дистанционного обучения / Р.Р. Байгутлин, Е.Н. Петров, А.С. Валеев // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2021. – № 71-4. – С. 54-59.
2. Байдашева, Е.Н. Личностно-профессиональное воспитание студентов в вузе / Е.Н. Байдашева // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 34-35.
3. Беликов, В.А. Дидактика практико-ориентированного образования: монография / В.А. Беликов, П.Ю. Романов, А.С. Валеев. – М.: Инфра-М, 2018. – 267 с.
4. Беликов, В.А. Методологические основания решения проблем воспитания и социализации личности обучающихся в системе среднего профессионального образования / В.А. Беликов // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – №1 (25). – С. 12-21.
5. Белов, В.И. Профессиональное воспитание в системе современных воспитательных концепций / В.И. Белов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – Т. 6. – № 14. – С. 163-177.
6. 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.
7. Гречухина, Т.И. Профессиональное воспитание в современной образовательной среде университета / Т.И. Гречухина // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2011. – № 4 (95). – С. 74-80.
8. Михайлова, Д.И. Профессиональное воспитание и формирование универсальных компетенций будущего педагога: интеграция деятельности / Д.И. Михайлова, С.И. Остапенко, С.В. Анохина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2022. – Т. 8. – № 1. – С. 24-37.
9. Степанов, П.В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях / П.В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – №2. – С. 121-128.
10. Тимонин, А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное / А.И. Тимонин // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Том 18. – С. 55-58.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. – URL:<https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 03.06.2022).
12. Юсупов, В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития / В.З. Юсупов // Знание, понимание, умение. – 2019. – №2. – С. 216- 231.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук **Бахлова Наталья Анатольевна**

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

доцент кафедры народных художественных ремесел **Чеботаева Ольга Алексеевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Московский государственный областной университет (г. Мытищи)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ НА ОСНОВЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КОПИРОВАНИЯ МОДЕЛЕЙ КОСТЮМА ЯПОНСКИХ МОДЕЛЬЕРОВ

Аннотация. Целью статьи является изучение приемов копирования моделей костюмов известного японского модельера Шинго Сато в процессе становления профессиональной компетентности у будущих дизайнеров. Авторы предложили краткий обзор основных подходов отечественной педагогической школы при раскрытии дефиниции «профессиональная компетентность», на основе которой представлено авторское определение понятия «профессиональная компетентность дизайнера». Особое внимание в статье отводится комплексным заданиям – копирование дизайнерского продукта (модели костюма), позволяющим аккумулировать в себе разнообразные виды профессиональной дизайнерской деятельности. Уточняется, что копирование художественной работы – это типичный методический прием для художественного и дизайнерского образования. В качестве образцов копирования были предложены модели ведущего японского дизайнера одежды Шинго Сато, дан краткий обзор его творчества, детализирована его авторская методика изготовления костюма. В работе представлено несколько примеров работ студентов в заданной технике.

Ключевые слова: профессиональная компетентность дизайнеров, копирование дизайнерского продукта.

Annotation. The purpose of the article is to study the techniques of copying costume models of the famous Japanese fashion designer Shingo Sato in the process of becoming a professional competence of future designers. The authors offered a brief overview of the main approaches of the Russian pedagogical school in revealing the definition of "professional competence", because of which the author's definition of the concept of "professional competence of a designer" is presented. Special attention in the article is given to complex tasks – copying a design product (a costume model), since such tasks accumulate various types of professional design activities. It is clarified that copying an artistic work is a typical methodological technique for art and design education. Models of the leading Japanese fashion designer Shingo Sato were offered as copying samples, a brief overview of his work was given, and his author's method of making a suit was detailed. The paper presents several examples of students' work in a given technique.

Key words: professional competence of designers, copying of a design product.

Введение. Современные социально-экономические условия развития России диктуют определенные требования к развитию профессионального образования. Сегодня, говоря о подготовке конкурентоспособного специалиста, мы, прежде всего, оперируем таким понятием как его «профессиональная компетентность». Однако отечественная педагогика все еще не предложила однозначного понимания данной дефиниции. В большинстве работ отечественных авторов при раскрытии понятия профессиональной компетентности можно выделить два основных подхода. Согласно первому подходу (личностно-деятельностный) (Т.Е. Егорова, Т.Д. Колябина, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мятяш, А.И. Пискунов, О.М. Шиян, Н.В. Яковлева и др.) профессиональная компетентность видится исследователям как личностное новообразование, а представители второго подхода (Л.И. Анцыферова, Д.Н. Завалишина, И.Г. Климкович, В.В. Косарев, Н.Н. Лобанова, Е.Ф. Рыбалко и др.) профессиональную компетентностью понимают ее совокупностью, включающей

знания, умения и навыки [2]. Но это не единственные подходы, так согласно исследованиям А.К. Марковой, компетенцию следует понимать индивидуальной характеристикой, отражающей степень соответствия требованиям профессии [8].

В.А. Слестинин является сторонником подхода, в котором профессиональная компетентность раскрывается через категорию «готовность к профессиональной деятельности», в этом случае профессиональная компетентность – это, прежде всего, единство теоретической и практической готовности личности к осуществлению профессиональной деятельности [11].

Есть среди отечественных исследователей и представители культурологического подхода (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, А.И. Пискунов и др.), профессиональная компетентность в этом случае раскрывается через такие категории как «культура» и «общая образованность специалиста». Так, согласно Б.С. Гершунскому, профессиональную компетентность следует рассматривать в рамках онтогенетического развития личности: «элементарная и функциональная грамотность, общее образование, профессиональная компетентность, овладение широкой культурой, формирование индивидуального менталитета». Профессиональная компетентность при этом включает категории: профессиональное образование, опыт, индивидуальные способности обучающегося, мотивация к непрерывному самообразованию, творческое отношение к делу [5].

На основе обобщения имеющихся в литературе определений в нашей статье профессиональная компетентность дизайнера трактуется как интегрированная совокупность компетенций, характеризующая профессиональное качество личности, позволяющие результативно осуществлять профессиональную деятельность в естественных профессиональных условиях и творчески самореализовываться в профессии [1, 2].

Профессиональная деятельность будущего дизайнера весьма многогранная и включает подготовку как в проектно-художественном направлении (рисунок, живопись, композиция и т.д.), так и в конструкторско-технологическом. Если детализировать, то современный дизайнер не только разрабатывает эскизы, владеет художественным и техническим проектированием и моделированием, но и выполняет расчеты для построения чертежей конструкций, занимается изготовлением макетов и изделий одежды и т.д. [3].

Изложение основного материала статьи. Именно поэтому, для приобретения навыков во всех видах профессиональной деятельности, и как вследствие формирования профессиональной компетентности будущего дизайнера, образовательное учреждение должно создавать необходимые условия для проведения эффективного образовательного процесса, в том числе предлагать разнообразные комплексные задания, развивающие разнообразные виды деятельности и сочетающие в своей структуре приемы исследовательской деятельности, творческого поиска оптимальных решений художественных, технических и технологических проблем.

В нашей статье мы хотели более подробно остановиться на таких заданиях как копирование дизайнерского продукта (модели костюма), поскольку подобные задания аккумулируют в себе разнообразные виды профессиональной дизайнерской деятельности, включают практически весь комплекс конструкторско-технологических компетенций, которыми должен владеть современный дизайнер. Уточним, что копирование художественной работы – это типичный методический прием для художественного и дизайнерского образования. Согласно данным Иллюстрированного художественного словаря под редакцией Власова В.Г., под копированием понимается способ формообразования, построенный на основе точного повторения уже существующей или существовавшей в прошлом композиции. При этом процесс копирования может быть включен в подготовительный этап «оригинального авторского творческого процесса» [4, С. 110-111].

Предложенное определение позволяет выделить основные задачи копирования дизайнерского образца в современной системе дизайн-образования:

1. Развитие композиционного и художественно-образного мышления, посредством детального изучения творческого подхода автора к созданию дизайн-проекта.
2. Формирование системы умений, связанных с анализом и освоением основных этапов дизайн-проектирования.
3. Практическое ознакомление и овладение различными техниками и техническими приёмами дизайнерской деятельности.
4. Расширение собственного арсенала технических средств и приемов, применяемых при копировании [7].

Необходимо дополнить, что при копировании дизайн-продукта особое внимание уделяется научно-техническому обоснованию всех этапов рабочего процесса, включающему подготовительную стадию, выбор необходимых текстильных материалов и принадлежностей, определение технологической последовательности ведения работы и связанный с этим способ построения художественной и конструкторской формы дизайн-произведения.

В статье представлен пример выполнения работ по копированию образцов костюма на таких дисциплинах как «Основы производственного мастерства», «Современный костюм», «Макетирование», «Конструирование одежды» по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн профиль «Дизайн костюма». В качестве копирования могут выступать модели исторических костюмов, народных костюмов, модели известных модельеров и т.д.

Образцами копирования в нашей работе стали модели ведущего японского дизайнера одежды Шинго Сато. Наш выбор был обусловлен не только значительным вкладом японского дизайнера в современную фэшн-индустрию, аутентичностью его произведений, но также и возможностью ознакомления в открытом доступе с его авторскими методами проектирования и конструирования, приемами технического моделирования.

Чтобы проанализировать работы знаменитого дизайнера необходимо окунуться в историю такого вида искусства как оригами. Оно берёт свои корни из Японии начала периода Хэйан (794-1185 год). Однако, только в 1960-х годах с введением в обиход условных обозначений Ёсидзавы-Рандлетта искусство оригами стало распространяться по всему миру. Он запатентовал уникальную систему универсальных знаков, позволяющую записать процесс складывания любой модели в виде серии чертежей или рисунков.

Японские дизайнеры внедрили стиль оригами в современную одежду. Сочетание многовековых традиций и современных технологий подарили человечеству совершенно новое ответвление в мире моды – стиль оригами.

Шинго Сато – это японский дизайнер одежды и талантливый преподаватель. Его работы пришлись по нраву многим поклонникам сложного кроя. Он является профессиональным кутюрье, работающим в стиле оригами, умело преобразует функциональные и конструкторские нюансы одежды в неожиданные декоративные изыски, такие как хитрые складки оригами, новые конструктивные линии, объёмные рельефные декоративные элементы, немислимых форм карманы и драпировки. Японский дизайнер популярен и доступно объясняет все тонкости создания идеального изделия любой ухищрённой формы, тем самым доказывая, что нет ничего невозможного, ведь геометрическому методу оригами подвластно всё. Важно отметить, что его идеи применимы не только для модных показов на ковровой дорожке, но и актуальны для повседневной носки.

Шинго работает в технике TR CUTTING. TR – расшифровывается как «Трансформация и реконструкция» – техника построения выкроек, которая сочетает в себе драпировку, классическое моделирование и оригами.

В результате такой работы готовые изделия выглядят невероятно сложными. Однако сам Шинго Сато вовсе не скрывает того, как он создаёт свои шедевры, а ровно наоборот, активно рассказывает о том, как можно и нужно создавать

одежду необычного кроя, не прибегая к замысловатым построениям на бумаге или к автоматизированным системам проектирования. Как говорит сам кутюрье: «Все, что вам потребуется – это манекен, ткань, маркеры и много-много терпения».

Методика изготовления одежды данным образом позволяет создать необыкновенные формы и линий членений, которые иногда очень сложно воссоздать даже на бумаге в чертеже. Шинго Сато достаточно подробно рассказывает и показывает этапы создания своих изделий. Ткани, которые используются для данного стиля одежды, обычно имеет множество аналогов, но традиционной тканью считается шелк.

Модели японского дизайнера идеальны для копирования ввиду их конструкторской и технологической сложности исполнения, многообразия применения технологических и конструкторских приемов, разнообразия методов проектирования. Работа над предлагаемой системой заданий по копированию призвана была повысить эффективность обучения, опираясь на практическую взаимосвязь таких дисциплин как «Проектирование», «Конструирование», «Технология изготовления одежды», «Макетирование», «История костюма».

Чтобы выполнить копию модели Шинго Сато потребуется: манекен, ткань, маркеры «и еще много-много терпения». Первоначально студенты знакомятся с содержанием книг Шинго Сато, для российского студента доступны 3 книги Мастера. Далее, студент выбирает три его модели костюма разной сложности, выбор согласуется с преподавателем, выполняются творческие эскизы и технические рисунки моделей.

Дальнейшая работа выполняется согласно разработанной методике Шинго Сато. В основе идеи создания одежды от японского дизайнера лежит построение четкой базовой основы того изделия, которое по итогу вы хотите получить. База платья, блузки или юбки должна сидеть идеально как на манекене, так и на человеке. Только после этого можно переходить к следующему этапу в проектировании изделия по методике Шинго Сато – этапу Трансформации, включающего нанесение конструктивных и фасонных линий, расстановку контрольных мерок. Этап Реконструкция содержит такие операции как определение новых контрольных точек, изготовление лекал нового изделия. Далее выполняется отшив макета костюма.

В нашей работе представлено несколько примеров работ студентов 3-4 курсов, выполненных в заявленной технике (Таблица 1).

Итак, говоря о копировании костюма, важно понимать, что в дизайне костюма, как и в любой другой деятельности, важен набор определенных навыков. Особенно важно на первых этапах обучения проектированию костюма научиться приемам, техникам и технологиям, позволяющим создать эксклюзивный костюм и научиться доносить свое видение до заказчика – потребителя, поскольку, когда уверенно владеешь профессиональными приемами, то гораздо легче экспериментировать с различными материалами, фактурой, цветом.

Таблица 1

Примеры копирования моделей костюма Шинго Сато

	Модель Шинго Сато	Техническое описание	Модель студента
		Молодежная блуза умеренного объема, приталенного силуэта. Длина изделия до линии бедер. Цельнокроеный воротник с полочкой и спинкой изделия. На полочке и спинке выполнено по 2 талевых вытачек. В среднем шве выполнена застежка на потайную молнию. Вырез горловины треугольный, обработан обтачкой. Рукав втачной, узкий, двухшовный, фантазийный.	
		Молодежный жакет с баской и рельефами. На полочке 3 линии рельефов от горловины, плеча и бокового шва переходят в отрезную баску. От линии края борта полочки отходит встречная складка. Перед с застежкой на крючках и петлях, срез левого борта обработан планкой. Вырез горловины полочки треугольный и переходит в цельнокроеный воротник-стойку. На спинке изделия выполнен средний шов с двойной линией фигурных рельефов, бочок и баска. Рукав втачной, двухшовный, узкий. Линия плеча прямая. Длина изделия чуть выше линии бедер.	

			
		<p>Блуза женская прилегающего силуэта, без рукавов. На полочке и спинке выполнены диагональные контрастные вставки, на полочке выполнен отложной воротник без стойки.</p>	

Выполнение копий способствует не только совершенствованию практических художественно-конструкторских навыков, но и позволяет развить композиционное мышление и художественный вкус будущих дизайнеров. При выполнении копий есть возможность гораздо глубже прочувствовать особенности композиционного строя модели костюма, чем при обычном восприятии фото или музейных экспонатов. Таким образом, современные условия побуждают к осмыслению на новом уровне вопросов организации процесса копирования на разных стадиях обучения дизайну костюма.

Выводы. Завершая статью, можно отметить, что для успешного формирования профессиональной компетентности важно верно определить место копирования в системе профессиональной подготовки студентов-дизайнеров. Копирование должно помогать студенту уяснить базовые принципы выполнения сложных конструкций одежды и технологии их изготовления. В ходе копирования моделей костюма известных Мастеров происходит совершенствование как конструкторско-технологических навыков работы, так и развитие художественно-образных представлений, что оказывает серьезное влияние на становление профессиональной компетентности будущих дизайнеров.

Литература:

1. Бахлова, Н.А. Оценка компетентности дизайнера как педагогическая проблема / Н.А. Бахлова // Ежемесячный теоретический и научно-методический журнал. Среднее профессиональное образование. – М. – 2015. – № 2. – С. 27-29.
2. Бахлова, Н.А. Формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе междисциплинарного диагностического комплекса (в образовательном процессе вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бахлова Наталья Анатольевна. – Калуга, 2017. – 244 с.
3. Бахлова, Н.А. Интеграция учебных дисциплин как педагогическое условие построения процесса формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров / Н.А. Бахлова, О.А. Чеботаева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. № 70-1. – С. 42-45
4. Власов, В.Г. Иллюстрированный художественный словарь / В.Г. Власов. – СПб.: АО «ИКАР», 1993. – 272 с.
5. Гершунский, Б.С. Стратегические приоритеты развития образования России / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 1996. – №5. – С. 46-54.
6. Джой, А. Быстрая мода, экологичность и этическая привлекательность люксовых брендов / Аннамма Джой, Джон Ф. Шерри-младший, Аллади Венкатеш, Джефф Ван и Рики Чан // Теория моды 16. – Москва: Новое литературное обозрение, 2012. – Вып. № 3. – С. 273-295
7. Коробко, Ю.В. Задачи копирования в современной системе обучения на художественно-графическом факультете / Ю.В. Коробко, И.А. Новицкая // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31617> (дата обращения: 25.07.2022).
8. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 432 с.
9. Рахман, О. Экологические методы и трансформируемый дизайн одежды – китайские профессиональные и потребительские взгляды / О. Рахман, М. Гонг // Международный журнал дизайна одежды, технологий и образования. Научный журнал. – США, 2016. – Вып. № 3 – С. 233-247.

10. Сильчева, Л.В. Современные подходы к проектированию трансформируемой одежды / Л.В. Сильчева // Сервис в России и за рубежом. Научный журнал. – 2014. – С. 28-39.
11. Слостёнин, В.А. Избранные труды: моногр. / В.А. Слостёнин. – М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
12. Чеботаева, О.А. Интеграция учебных предметов и дисциплин по специальности «Дизайн костюма» МГОУ / О.А. Чеботаева // Педагогика и психология: вопросы теории и практики. Международный научный электронный журнал. – 2020. – Вып. №5. – С. 6. – Режим доступа: <http://scipro.ru/article/03-10-2021>
13. Чан, Т. «Потребительская сторона цепочки поставок устойчивой моды: понимание решения о потреблении эко-моды», [Текст] / Тинг-янь Чан, Кристина Вонг // Journal of Fashion Marketing and Management: An International Journal. – 2012. – Вып. 2. – С. 193-215.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Бахлова Наталья Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

доцент кафедры народных художественных ремесел Чеботаева Ольга Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Московский государственный областной университет (г. Мытищи)

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье указывается на особое место практики в образовательном процессе современной высшей школы. Авторами было уточнено определение «практика в образовательной организации». В статье были выделены недостатки в организации учебной практики. Особое внимание авторы уделили обсуждению двух проблем в организации учебной практики будущих дизайнеров: подготовка пакета заданий профессионально-образовательных проектов, позволяющих активизировать деятельность студентов в период учебной практики; определение критериев результативности учебной практики студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих дизайнеров, учебная практика, критерии результативности.

Annotation. The article indicates the special place of practice in the educational process of modern higher education. The authors clarified the definition of "practice in an educational organization". The article highlighted the shortcomings in the organization of educational practice. The authors paid special attention to the discussion of two problems in the organization of the training practice of future designers: preparation of a package of tasks of professional and educational projects that allow students to activate their activities during the training practice; determination of criteria for the effectiveness of the training practice of design students.

Key words: professional training of future designers, educational practice, performance criteria.

Введение. Для современного российского общества характерны процессы, направленные на формирование новых принципов организации производственной деятельности. Что, в свою очередь, побуждает пересматривать вопросы, связанные с профессиональной подготовкой будущих специалистов. В связи с этим образовательный процесс в вузе следует представить целостной системой организации учебного процесса, внутри которой практика выступает своеобразным «системообразующим элементом профессиональной подготовки будущего специалиста» [1].

Целью нашей статьи можно определить - выяснение особенностей проведения учебной практики в высшей школе и обоснование ее значения в процессе формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего необходимо уточнить современное определение «практики в образовательной организации». В педагогической энциклопедии данное понятие трактуется как «преобразовательная и созидательная деятельность людей, творчески осваивающих мир, работа, занятие по специальности как основа опыта, умения, одна из форм обучения – применение и закрепление полученных в процессе обучения теоретических знаний на предприятиях, в учреждениях и т.п.» [2, С. 485].

Изучая роль практики в процессе профессиональной подготовки студентов, необходимо выделить ее диалектическое единство с теоретической подготовкой. Так, Я.А. Коменский в книге «Новейший метод языков» определил соотношение теории и практики в образовании достаточно лаконично: «...теория без практики бесплодна, практика без теории неразумна...». Руководствуясь сказанным, уже достаточно давно определено, что оптимальное сочетание в учебном процессе высшей школы теоретической и практической подготовки является необходимым условием повышения качества профессиональной подготовки будущего специалиста. Вопрос остается в одном – в нахождении этого оптимума.

Для нас наиболее близко понимание этого вопроса, высказанное А.В. Хуторским, согласно его утверждению, практика – это не столько форма проверки и применения знаний, а, прежде всего, механизм расширения и углубления знаний, т.е. во время правильно организованной практики идет процесс «наращивания теории» [9].

Еще один аспект практики был выделен Т.В. Лавриковой, так, согласно ее мнению, период практики может стать максимально эффективным в профессиональной подготовке «если будет способствовать личностному самодвижению к профессии в качестве основной цели» [7, С. 8]. В нашем понимании практика в учебном процессе должна интенсифицировать процессы профессионального становления будущего дизайнера, его профессиональное самоопределение, самопознание, творческую самореализацию и саморазвитие.

Практика как компонент профессиональной подготовки ценна прежде всего тем, что в процессе самостоятельной работы студенты обретают собственный опыт профессиональной деятельности [6].

Учитывая современные требования к профессии дизайнера и её подготовке, а также основываясь на собственном опыте руководства практикой студентов-дизайнеров, были сформулированы недостатки в организации учебной практики:

- непродолжительность и второстепенность по отношению к теоретической подготовке, что выражается в необоснованно малом количестве времени, отведенном в учебных планах на учебную практику;
- расхождение между содержанием учебной практики студента и фактическим содержанием теоретического курса, пройденного на момент учебной практики;
- непродуктивный характер деятельности студентов-дизайнеров, понимаемый нами в недостаточном внимании к выработке индивидуального дизайнерского стиля студента, формирование его профессиональной компетентности;
- отсутствие механизмов организации эффективного взаимодействия руководителей практики со студентами, выражающееся в сосредоточении основного внимания на организационном аспекте, а не на содержании учебной практики.

В нашей статье мы остановимся на обсуждении двух проблем организации учебной практики будущих дизайнеров, решение которых приведет к повышению ее продуктивности:

1. подготовка пакета профессионально-образовательных заданий-проектов, позволяющих активизировать деятельность студентов в период учебной практики;
2. определение критериев результативности учебной практики студентов-дизайнеров.

В качестве примера предлагаем содержание и результаты учебной практики, реализованной на базе мастерских образовательных организаций:

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Московский государственный областной университет (МГОУ), (г. Мытищи);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского».

Учебная (ознакомительная) практика проходит на 1 курсе обучения. Это специфический курс пропедевтики заданного профиля позволяет подготовить студентов к изучению таких дисциплин как «Конструирование в дизайне костюма», «Основы производственного мастерства», «Проектирование».

Учебная (ознакомительная) практика у студентов дизайнеров по костюмам проходит в три этапа: подготовительный этап (установочная лекция; инструктаж по технике безопасности; ознакомление с целями и задачами практики, сроками и этапами прохождения практики); основной (исследовательский) этап (решение художественно-творческих задач проекта изделия декоративно-прикладного искусства и народных промыслов индивидуального и интерьерного значения; реализация проектной идеи; сбор, систематизация, анализ и обобщение результатов выполнения индивидуального задания); заключительный этап (подведение итогов практики (отчетно-аналитический); обработка полученной информации, подготовка отчета по практике).

Цель учебной практики может быть сформулирована как включение студентов в учебно-профессиональную деятельность и формирование у них профессиональной компетентности как качественного показателя профессионально-дизайнерской подготовки. При этом современный компетентный дизайнер одежды должен владеть деятельностью в проектно-художественном направлении (рисунок, живопись, композиция и т.д.), так и деятельностью в конструкторско-технологическом направлении [5]. Именно поэтому, при разработке заданий учебной практики необходимо включать вопросы, максимально охватывающие виды деятельности дизайнера.

Мы предлагаем в учебную практику будущих дизайнеров по костюмам включить темы согласно алгоритму:

- понятие ассортимента швейных изделий;
- назначение и функции современной одежды;
- виды эскизов моделей костюмов, способы их выполнения;
- терминология ручных и машинных швов;
- классификация стежков, строчек, швов; виды ручных стежков и их применение;
- характеристика машинных ниточных швов;
- машинные стежки и строчки;
- способы соединения одежды;
- влажно-тепловая обработка швейных изделий;
- начальная обработка деталей;
- характеристика деталей изделий;
- основные и отделочные детали;

– выполнение итогового задания – фартука-трансформера (швейное изделие, позволяющее продемонстрировать различные технологии, изученные за время практики).

Темы, которые предлагаются на занятиях по учебной практике, сформированы таким образом, что позволяют студенту изучить начальные этапы проектирования костюма и основные приемы изготовления швейного изделия.

Первоначально идет изучение современного ассортимента одежды, включая вопросы, касающиеся как повседневной и торжественной одежды, так форменной и спецодежды. Контрольное задание по этой теме включают выполнение разных видов эскизов, начиная с фор-эскиза и заканчивая техническим эскизом, кроме этого, студенты изучают такие понятия как «детализация изделия» и «техническое описание модели», которые они выполняют по предложенному трафарету.

Следующие темы касаются технологической обработки швейных изделий, включая терминологию швейных изделий, оборудование и приспособления, основные этапы изготовления легкой одежды.

Индивидуальное задание включает отшив фартука – трансформера. Это задание включает все этапы проектирования современного костюма. Работа над фартуком начинается с выполнения всех видов эскизов, составления детализовки, технического описания, подбор материалов, построения чертежа конструкции, выбора технологии изготовления, выполнения декора изделия (Таблица 1).

Таблица 1

Индивидуальные задания по учебной (ознакомительной) практике

Работы студентов	Работы студентов
	



Важным элементом в образовательном процессе по прохождению учебной практики играет итоговая конференция, которая выступает своеобразным рефлексивным этапом, в ходе которого дается краткая характеристика целей и задач практики. В нашем случае, итоговая конференция проводится в нетрадиционной форме – каждый студент готовит отчетное дефиле своих работ.

Большое значение в подготовке будущих дизайнеров имеет применение адекватного оценивания результатов учебной практики. В процессе целенаправленного решения конкретных практических задач происходит интеграция знаний по различным дисциплинам профессиональной подготовки дизайнеров. А поиск ответов на постоянно возникающие вопросы о формах и методах проектирования костюма, ведут к процессу становления этих знаний в «лично значимые». Более того, постоянное разрешение художественно-проектных и конструкторско-технологических задач-проблем, тренирует и развивает проектное мышление. Именно поэтому, при разработке оценки учебной практики необходимо воспользоваться рейтинговой системой, которая позволяет учитывать большее количество параметров, что обеспечивает объективность оценки.

В Таблицах 2-3 представлены показатели и критерии оценивания учебной (ознакомительной) практики студентов. Каждый студент на этапе практики выполняет минипроект – индивидуальное задание, оно оценивается отдельно, далее оценивается эффективность прохождения организационных этапов практики.

Таблица 2

Критерии оценивания индивидуального задания

№ п/п	Направление оценки	Критерии оценки	баллы
1.	Продуманность и выразительность композиции	Грамотное композиционное решение.	13-20
		Незначительные ошибки в композиционном решении.	6-12
		Грубые ошибки в композиционном решении.	0-5
2.	Творческий подход к работе, самостоятельность найденных решений	Присутствует творческий подход к выполнению задания, работа выполнена самостоятельно.	13-20
		Присутствует творческий подход к выполнению задания, работа выполнена самостоятельно с незначительной помощью преподавателя.	6-12
		Использование материала с подсказки преподавателя, творческий подход к выполнению задания выражен слабо.	0-5
3.	Владение разнообразными приемами декорирования; чистота исполнения декора	Высокий уровень владения разнообразными приемами декорирования одежды.	13-20
		Хороший уровень владения разнообразными приемами декорирования одежды.	6-12
		Декоративная отделка одежды выполнена с грубыми ошибками, не был продуман план декора.	0-5
	Итого		0-60

Критерии оценивания учебной (ознакомительной) практики студентов

№ п/п	Направление оценки	Критерии оценки	баллы
1.	Выполнение программы практики и качество выполнения заданий	Полностью и качественно.	10
		Не полностью, незначительные отклонения от качественных параметров.	7
		С существенными нарушениями качественных параметров.	3-5
2.	Качество оформления отчетных документов	Полное соответствие рекомендациям.	10
		Незначительные отклонения от рекомендаций.	7
		Существенные отклонения от рекомендаций.	3-5
3.	Ответы на вопросы при защите практики	Отлично.	10
		Хорошо.	7
		Удовлетворительно.	3-5
4.	Отчетное дефиле моделей	Отлично.	10
		Хорошо.	7
		Удовлетворительно.	3-5
	Итого		9-40

По итогам студент получает зачет, в Таблице 4 представлена шкала перевода рейтинговых баллов в оценку.

Таблица 4

Шкала перевода рейтинговых баллов в итоговую оценку за учебную (ознакомительную) практику

Наименование оценки	Баллы	З/нз
«отлично»	91-100	зачтено
«хорошо»	75-90	зачтено
«удовлетворительно»	60-75	зачтено
«неудовлетворительно»	Менее 60	не зачтено

Выводы. Подведем итог, практику следует рассматривать как одну из важнейших составляющих профессиональной подготовки любого специалиста, именно благодаря практике студент пробует свои силы в выбранной профессии, учится применять в дизайн-деятельности знания, полученные на учебных занятиях. В ходе учебной (ознакомительной) практики студенты самостоятельно вполне осознанно приходят к выводу о правильности своего профессионального выбора. Поскольку, учебная (ознакомительная) практика формирует у студента представление о компетентном специалисте-дизайнере и, тем самым, готовит будущему дизайнеру «ступеньку» к дальнейшей социализации в достаточно специфической профессиональной среде дизайна. И в завершении нашего разговора хочется сказать, что имеющиеся определенные достижения в организации проведения учебной практики дизайнеров, все еще не решают всех проблем, и вопросы совершенствования практики остаются открытыми для научно-методического поиска.

Литература:

- Акутина, С.П. Роль практики в формировании профессионального становления будущих социальных работников / С.П. Акутина // Молодой ученый. – 2016. – № 6 (110). – С. 723-725. – URL: <https://moluch.ru/archive/110/26663/> (дата обращения: 30.07.2022)
- Александров, А.П. Педагогическая энциклопедия. Том 3 / А.П. Александров и др. – М: Советская Энциклопедия, 1966. – 1076 с.
- Бахлова, Н.А. Оценка компетентности дизайнера как педагогическая проблема / Н.А. Бахлова // Ежемесячный теоретический и научно-методический журнал. Среднее профессиональное образование. – М. – 2015. – № 2. – С. 27-29.
- Бахлова, Е.В. Интеграция как фактор построения процесса оценки профессиональных компетенций будущих дизайнеров / Н.А. Бахлова, Е.Н. Ковешникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. № 56-1. – С. 102-110
- Бахлова, Н.А. Интеграция учебных дисциплин как педагогическое условие построения процесса формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров / Н.А. Бахлова, О.А. Чеботаева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. № 70-1. – С. 42-45
- Гаах, Т.В. Самостоятельная работа студентов как ведущая форма организации учебного процесса / Т.В. Гаах // Образование и проблемы развития общества, ЗАО «Университетская книга». – Курск, 2021. – Вып. № 3(16). – С. 14-18
- Лаврикова, Т.В. Педагогика личности: в 3 ч. Ч. III. Педагогическая практика личностной ориентации / Т.В. Лаврикова. – Воронеж, 1998. – 144 с.
- Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», №7 / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

9. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб., 2004. – 541 с.

10. Чеботаева, О.А. Интеграция учебных предметов и дисциплин по специальности «Дизайн костюма» МГОУ / О.А. Чеботаева // Педагогика и психология: вопросы теории и практики. Международный научный электронный журнал. – 2020. – Вып. №5. – С. 6. – Режим доступа: <http://scipro.ru/article/03-10-2021>

Педагогика

УДК 378.147

кандидат психологических наук, доцент Безденежных Наталия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ И МЕСТО ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования умений и навыков межкультурного общения в обучении иностранному языку. При этом одной из наиболее значимых ступеней иноязычного образования, находящихся в фокусе внимания методистов, является уровень начальной школы, и наиболее эффективным методом иноязычного обучения – игра. Целью статьи является исследование, выделение и систематизация наиболее эффективных игровых технологий, способов и приемов иноязычного обучения, способствующих формированию лексических навыков и развитию умений речевого общения на уровне начальной школы. В статье представлен краткий обзор научно-методической литературы по проблеме использования игровых интерактивных технологий в обучении иностранному языку. В результате исследования рассмотрена система наиболее эффективных игровых технологий и приемов обучения, приемлемых в обучении младших школьников, обуславливающих эффективное развитие лексических и речевых навыков. В заключении сформулирована значимость и основные выводы данного исследования.

Ключевые слова: иноязычное образование; начальная школа; лексические и речевые навыки /умения; игровые технологии, способы и приемы; виды, функции игр.

Annotation. The relevance of the study is due to the need to form the skills and abilities of intercultural communication in teaching a foreign language. At the same time, one of the most significant stages of foreign language education that are in the focus of methodologists' attention is the primary school level, and the most effective method of foreign language learning is the game. The purpose of the article is to study, identify and systematize the most effective gaming technologies, methods and techniques of foreign language teaching that contribute to the formation of lexical skills and the development of speech communication skills at the primary school level. The article presents a brief overview of the scientific and methodological literature on the problem of using interactive gaming technologies in teaching a foreign language. The results of the study consider the system of the most effective game technologies and teaching methods acceptable in teaching younger schoolchildren, which determine the effective development of lexical and speech skills. In conclusion, the significance and main conclusions of this study are formulated.

Key words: foreign language education; primary school; lexical and speech skills /abilities; game technologies, methods and techniques; types, functions of games.

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью формирования умений и навыков межкультурного общения на всех ступенях иноязычного образования. Изучая иностранный язык, школьники познают национально-культурную специфику иной реальной действительности посредством сопоставления ее культурных феноменов с национально-культурными особенностями родной страны. Одной из наиболее важных и значимых ступеней иноязычного обучения, находящихся в фокусе внимания методистов, является уровень начальной школы. Эффективными способами формирования коммуникативной и социокультурной компетенций, неоднократно апробированными в исследованиях отечественных и зарубежных лингводидактов, являются игровые технологии и приемы обучения. Благодаря применению игровых методов младшие школьники активно усваивают учебную информацию. Реализация коммуникативных игр, несомненно, обуславливает эффективную интериоризацию языковых и социокультурных знаний, и особенно на уровне начальной школы, когда дети еще не способны длительное время сосредоточить свое внимание на восприятии большого объема новой иноязычной информации.

Целью статьи является исследование научно-методических источников по проблеме применения игровых технологий в обучении иностранному языку, в частности, в иноязычном образовании младших школьников; выделение и систематизация наиболее приемлемых, эффективных игровых методик и приемов обучения, способствующих формированию лексических навыков и развитию умений речевого общения с учетом социокультурного аспекта на уровне начальной школы.

Изложение основного материала статьи. Игровые интерактивные технологии являются эффективным средством формирования умений межкультурного общения и широко применяются в отечественной и зарубежной лингводидактике на всех ступенях языкового образования (О.А. Артемьева [1], Н.Н. Безденежных [2; 3], М.В. Бойко [5; 6], Ю.И. Ермакова [7], О.М. Ким, А.Н. Шамов [9], О.А. Минеева [10; 11], Л.А. Цветкова [13], С.Е. Цветкова [7; 10] и пр.).

Следует отметить, что отдельные виды игровых методов и приемов обучения иностранному языку, специфика и этапность их реализации в образовательном процессе во многом универсальны на всех уровнях обучения, начиная с начальной и средней школы и продолжая в обучении студентов вуза.

В экспериментальном исследовании М.В. Бойко внедрены и апробированы интерактивные игровые технологии, способствовавшие эффективному формированию иноязычной коммуникативной успешности студентов неязыковых профилей: дискуссия, деловая игра, сторителлинг, словесные импровизации, направляющие вопросы [6, С. 52].

Исследуя активные методы обучения в формировании иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза, О.А. Минеева выделяет значимые преимущества учебно-ролевой игры, обуславливающие формирование межкультурных иноязычных умений и навыков обучающихся. В исследовании О.А. Минеевой отмечается, что игра «обеспечивает деятельностный характер усвоения знаний и умений, дает возможность для активного межличностного взаимодействия, помогает снять напряжение, расширить возможности тренировки учебного материала» [11, С. 82]. В исследовании автор подчеркивает, что учебно-ролевая игра, как особая форма обучающей деятельности, имеющая как правило, развлекательную форму, выполняет следующие функции [11, С. 82]:

- обучающую, т.е. способствует формированию иноязычных умений и навыков в рамках одной или нескольких учебных тем;
- мотивационно-побудительную, а именно, стимулирует учебную деятельность обучающихся; развивает их мышление и творческую активность;
- ориентирующую, т.е. учит ориентироваться в конкретной ситуации и отбирать необходимые вербальные и невербальные средства общения;
- компенсаторную, а именно, компенсирует недостаток практического опыта, приближает учебную деятельность к условиям владения иностранным языком в реальной жизни [11, С. 82].

Исследованию игровых методов в контексте обучения иностранному языку в школе и, в частности, младших школьников, также посвящены многие научно-методические труды (М.З. Биболетова [4], Е.И. Пассов [12], Ю.А. Пирвердиева, Л.А. Цветкова [13], С.В. Чернышев, А.Н. Шапов [14], Ch. Latham-Koenig [15] и др.).

Тем не менее, анализ разработанности проблемы и эмпирический опыт работы с методическим обеспечением свидетельствуют о том, что выделение и систематизация наиболее эффективных игровых способов и приемов обучения младших школьников иноязычному межкультурному общению остается актуальной образовательной задачей начальной школы.

Как правило, в преподавании иностранных языков уделяется недостаточно внимания формированию лексической стороны речи. Вследствие такого подхода изученная лексика, как правило, переходит в пассивный запас.

Важное дидактическое преимущество игровых методов и приемов заключается в том, что, выполняя игровые действия, дети воспринимают учебную информацию не как скучную, сложную и обязательную для заучивания, но как неотъемлемый, интересный и увлекательный элемент языковой игры. Таким образом, игра способствует интенсификации формирования лексических навыков и умений; активному, произвольному и прочному овладению лексикой.

Исследование научно-методических трудов по проблеме использования интерактивных игровых технологий позволило авторам определить следующую типологию /классификацию дидактических игр, эффективных в формировании умений иноязычного межкультурного общения у младших школьников [1; 3; 5-11; 13-15].

1. Предметные игры, в которых овладение лексическим материалом и грамматическим строем языка основано на применении предметной наглядности, игрушек и иллюстраций; на имитации и словесном описании разнообразных действий с игрушками и изображениями. Такой тип игры наиболее приемлем на начальном этапе обучения (1-2 классы), когда школьники только осваивают навыки чтения, не способны работать с текстом, в следствие чего значительное внимание уделяется устному опережению и приемам интенсификации иноязычных речевых действий.

2. Сюжетно-ролевые игры, которые характеризуются наличием определенного сюжета и сценария; распределением ролей; активным речевым взаимодействием, направленным на достижение коммуникативных задач. Такой метод более приемлем на продвинутом этапе обучения в начальной школе (3-4 классы), когда школьники уже достаточно неплохо владеют умениями текстовой деятельности, способны выучить роль, имитировать речевое взаимодействие в воображаемой ситуации и применить элементарные словесные импровизации.

3. Творческие игры, предполагающие последовательное выполнение речевых действий согласно поставленным правилам; направленные на стабилизацию языковых навыков и речевых умений. К ним, в частности, следует отнести игровые технологии, типа сторителлинга и словесных импровизаций.

4. Интеллектуальные игры, которые развивают умения решения проблемных языковых задач, начиная от элементарных лексических игр (кроссворды; сопоставление изображений и слов), и заканчивая решением более сложных проблемных задач. Приведем примеры.

– *Представьте, что вашему другу нужна помощь в организации проведения вечеринки по поводу его дня рождения. Подумайте о количестве приглашенных, еде и напитках на стол. Обсудите состав меню с другом.*

– *Чем отличаются представленные картинки и слова, используемые для обозначения изображенных на них животных?* [14, С. 261].

Реализация третьего и четвертого типа игр также приемлема на продвинутом этапе обучения в начальной школе (3-4 класс) и требует тщательно продуманных, доступных для понимания разъяснений и управляющих воздействий со стороны учителя.

Обзор исследований по проблеме и современных учебно-методических комплектов позволил авторам выделить различные виды игровых методик соответственно дидактическим функциям; рассмотреть их значимые преимущества в обучении детей младшего школьного возраста. Рассмотрим их.

1. Игровые методы, направленные на *овладение лексическими навыками* на этапе ознакомления с лексикой. Приведем пример.

Игра-кроссворд. Цель: первичное усвоение тематического словаря, запоминание зрительного образа слова.

Описание. В таблице, разделенной на ячейки, размещены буквы английского алфавита. Среди букв зашифрована лексика по теме. В начале игры дети знакомятся с лексическими единицами под управлением учителя. На основном этапе игры они должны найти зашифрованные слова с опорой на предварительно составленный мини-словарь.

2. Игровые методы, направленные на *овладение компенсаторными умениями*. Приведем пример.

Игра «What's the word?» [15].

Цель: объяснение значения слова посредством микро-контекста.

Описание. На интерактивной доске отображается таблица, разделенная на ячейки, заполненные словами и их изображениями. Задача обучающихся – выбрать ячейку и описать слово так, чтобы остальные участники могли его угадать. Тот, кто первый успешно справился с заданием, получает балл и продолжает игру.

3. Сюжетно-ролевые игры, ориентированные на употребление лексики в ситуациях непосредственного общения; на *развитие умений диалогической разговорной речи*. Приведем пример.

Ролевая игра «Conversation».

Цель: употребление лексических единиц в диалоговой ситуации.

Описание. Дети работают в команде. На первом этапе все вспоминают слова по изученной теме, произносят их вслух и заносят в список. На втором этапе делятся на пары и составляют диалоговые ситуации с использованием слов из списка. На третьем этапе дети проигрывают составленные диалоги в парах по ролям.

Ролевая игра «In the store».

Цель: развитие речевых умений в диалоговом взаимодействии.

Раздаточный материал – карточки с изображением «товара» и соответствующей надписью. Задача обучающихся – выбрать карточки и разыграть разговор о покупке – продаже товара между клиентом и продавцом, используя опорные надписи на карточках.

4. *Музыкальные паузы* направлены на реализацию двигательной активности детей с одновременным проговариванием несложного текста по изучаемой либо ранее изученным темам. Эмпирический опыт показывает, что музыкальные паузы, включая зарядки и разнообразные танцевальные движения, сопровождаемые текстом, вызывают значительный интерес младших школьников и стимулируют их учебную мотивацию. Дети имитируют движения, повторяя их за учителем, одновременно проговаривая сначала отдельные слова, затем целые словосочетания и фразы. В заключение, когда текст зарядки /танца достаточно отработан, учитель включает аудиозапись. Дети имитируют движения под музыку и дружно подпевают. Музыкальные зарядки становятся одним из любимых приемов «разрядки» на уроках английского языка. Регулярное их повторение способствует произвольному запоминанию, автоматизации лексики по теме и переводу ее в долговременную память. Приведем пример.

My head, my shoulders, my knees, my toes,
and we all clap hands together.
My eyes, my ears, my neck my back,
and we all clap hands together [8].

5. *Обучающая компьютерная программа*, направленная на овладение иноязычными лексическими навыками и умениями в игровой форме.

Как отмечается в исследовании Л.А. Цветковой, использование компьютерных программ обеспечивает значимые методические и психологические преимущества в формировании лексических навыков у младших школьников. При этом в контексте систематизации игровых методик следует выделить следующие преимущества [13, С. 9]:

- осуществление предметных действий с лексическим материалом на экране компьютера;
- улучшение условий для запоминания лексики каждым учащимся благодаря использованию разных видов наглядности одновременно;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей младшего школьника;
- повышение мотивации к изучению лексики, достигаемое за счет испытываемого удовольствия от воссоздания обстановки деятельности, поощрения результатов, оказания компьютерной помощи в любой момент учебного процесса [13, С. 9].

6. *Технологию сторителлинга* следует отнести к проблемным творческим играм, в которых речевые действия выполняются соответственно коммуникативной задаче, условиям и правилам игры.

Сторителлинг – это способ передать информацию в виде истории, чтобы задействовать чувственный и эмоциональный опыт слушателя.

Как отмечается в научной работе М.В. Бойко, навык «рассказывания историй» или «сторителлинга» помогает оратору грамотно структурировать свой рассказ, учитывая ключевые особенности жанра истории, и помогает донести до слушателей интересный, захватывающий рассказ, удерживать их внимание, держать в напряжении [5, С. 125-126].

В работе М.В. Бойко выделены этапность и принципы реализации сторителлинга, также имеющие значимость в обучении младших школьников [5, С. 125-126]:

- яркий заголовок или первое предложение истории;
- эффективная завязка и нарастание напряжения;
- кульминация, развязка и завершение;
- драматизация, яркие образы картинки, пауза в нужном месте;
- рассказ от первого лица;
- оптимальное время для истории 4-5 минут [5, С. 125-126].

Очевидно, что применение данной технологии более приемлемо на продвинутом этапе начального языкового образования (3-4 классы).

Итак, дидактические игры, которые используются на занятиях по иностранному языку в начальной школе должны:

- соответствовать возрастным особенностям детей и их языковому уровню, быть несложными и доступными по содержанию;
- быть интересными и увлекательными; способствовать стабилизации полученных языковых знаний, умений и навыков, и стремлению к их дальнейшему развитию и обогащению.

Дидактическая языковая игра, безусловно, связана с эмоциональной включенностью школьников и требует реализации их интеллектуального потенциала. Каждый ученик хочет быть победителем в игре по правилам и внутренне эмоционально переживает. При этом важную роль играет коммуникативная культура учителя, его манера речи, доброжелательные интонации; умение доступно, четко и ясно раскрыть тему и объяснить задачи игры; создать позитивный эмоциональный фон, морально поддержать и мотивировать обучающихся к работе в команде и выполнению игровых действий.

Игровые технологии способствуют решению важных образовательных задач: формированию психологической готовности младших школьников к межкультурному речевому взаимодействию, формированию их вторичной языковой личности посредством использования разнообразных лингвострановедческих средств [2].

Выводы. В статье рассмотрена одна из актуальных проблем языкового образования: применение игровых технологий в формировании лексического и речевого опыта у обучающихся начальных классов.

В статье исследованы научные источники, описаны результаты эмпирического опыта по проблеме реализации игровых методов, способов и приемов обучения иностранному языку в начальной школе; выделены и систематизированы наиболее эффективные игровые технологии, способы и приемы обучения; определены их место и роль в формировании лексических навыков и развитии умений речевого общения у младших школьников.

Литература:

1. Артемьева, О.А. Активизация познавательной деятельности студентов вуза при изучении иностранных языков на основе учебно-ролевых игр / О.А. Артемьева. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 1997. – 192 с.
2. Безденежных, Н.Н. Использование лингвострановедческих средств в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза / Н.Н. Безденежных, С.В. Дюдякова, Л.Ю. Шобонова. – Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2018. – С. 22-25.
3. Безденежных, Н.Н. Ролевая игра как средство овладения иностранным языком / Н.Н. Безденежных, С.В. Дюдякова, С.С. Зайцева. – Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-7. – С. 60-67.
4. Биболетова, М.З. Развитие метапредметных умений в процессе обучения чтению на английском языке в начальной школе / М.З. Биболетова, А.Е. Казеичева. – Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 10. – С. 83-87.
5. Бойко, М.В. Методика формирования иноязычной коммуникативной успешности на занятиях по иностранному языку у студентов непрофильных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бойко Мария Валерьевна. – Н. Новгород, 2020. – 231 с.

6. Бойко, М.В. Традиционные и интерактивные технологии для обучения менеджеров деловому английскому / М.В. Бойко, С.Е. Цветкова. – Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 51-54.
7. Ермакова, Ю.И. Методика формирования профессиональной компетенции переводчика с учетом региональной специфики / Ю.И. Ермакова, С.Е. Цветкова. – Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1 (154). – С. 186-193.
8. Карпиченкова, Е.П. My home: Комментарий к занятиям для родителей. – М.: ВШМФ «Авангард», 1992. – 75 с.
9. Ким, О.М. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты / О.М. Ким, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №2. – С. 2.
10. Минеева, О.А. Самостоятельная творческая работа студентов по английскому языку / О.А. Минеева, С.Е. Цветкова, Ю.М. Борщевская. – Перспективы науки. – № 6 (117). – С. 181-183.
11. Минеева, О.А. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: монография / О.А. Минеева, О.Г. Красикова. – Н. Новгород: ВГИПУ: 2011 – 196 с.
12. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.
13. Цветкова, Л.А. Формирование лексических навыков у младших школьников с помощью компьютерной программы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Цветкова Любовь Анатольевна. – Москва, 2002. – 16 с.
14. Чернышов, С.В. Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник / С.В. Чернышов, А.Н. Шамов. – Москва: КНОРУС, 2022. – 442 с.
15. Latham-Koenig, Ch. English File: Student's book, pre-Intermediate, third edition / Ch. Latham-Koenig, C. Oxenden, P. Seligson. – Oxford: University Press. – 2012.

Педагогика

УДК 37.02

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

ПРИМЕНЕНИЕ СИМБИОЗА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА ДЛЯ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА «УЧЕБА-РАБОТА»

Аннотация. Обучение работающих студентов является важной проблемой для современного общества. Практически каждый работающий студент сталкивается с конфликтом “учеба-работа”. Нерешенный конфликт приводит к снижению качества образования. В частности, конфликт “учеба-работа” приводит к снижению успеваемости обучающегося. В данной работе мы рассматриваем обучение работающих студентов на примере предмета эконометрики для экономических направлений подготовки. В статье представлена техника обучения данной дисциплине выбранной категории студентов. Основой этой техники являются активные методы обучения. Влияние описанной ниже техники на успеваемость работающих студентов изучено в эксперименте. Результаты эксперимента показывают нам, что успеваемость у студентов растет после применения данной техники обучения. Кроме того, проводится исследование корреляционной зависимости между успеваемостью студента и его рабочим временем. Здесь мы получаем, что существует сильная обратная связь между успеваемостью и количеством часов рабочего времени, которое есть у студента.

Ключевые слова: работающие студенты, коэффициент корреляции, качество образования, конфликт “учеба-работа”, деловая игра, исследовательский проект.

Annotation. The learning of working students is an important problem of modern society. Almost every working student is faced with “learning-work” conflict. Unresolved conflict leads to a decrease in the quality of education. In particular, “learning-work” conflict leads to a decrease in academic performance. In this paper we consider the learning of working students on example the subject econometric by students of economic areas of study. The article presents the technique for learning this subject to selected category of students. Active learning methods are the basis of this technique. The influence of the technique described below on the performance of working students was studied in the experiment. The results of the experiment show us that student performance are increase after using this technique of learning. In addition, we consider the correlation between a student's performance and his working time. We obtain here that there are exist a strong inverse relationship between academic performance and the number of working hours, which has a student.

Key words: working students, correlation coefficient, the quality of education, “learning-work” conflict, business game, research project.

Введение. В работе [4] изучалась проблема снижения качества образования в ВУЗе при переходе на дистанционное обучение. В данной статье рассмотрена проблема снижения качества образования связанная с ежегодным ростом количества работающих студентов очной формы. Задача обучения работающих студентов изучается, например, в [6], [9], [15]. В настоящей работе рассматривались группы студентов, изучающих эконометрику на базе ННГУ им. Н.И. Лобачевского. В каждой рассматриваемой группе проведен открытый социологический опрос, в котором респонденты указали количество часов в неделю, затрачиваемых ими на работу или/и на посещение каких-либо спортивных секций. По результатам опроса проведен корреляционный анализ зависимости успеваемости студентов от имеющихся у них дополнительных часов нагрузки. Результаты корреляционного анализа, описанные ниже в основной части статьи, показывают наличие тесной связи между оценками студентов и дополнительными часами их внеучебной нагрузки. Кроме того, в работе приведена техника преподавания эконометрики, используемая в учебном процессе, направленная на рост качества обучения и вовлеченности работающих студентов в образовательный процесс.

Изложение основного материала статьи. Развитие статистических методов и социально-экономического прогнозирования различных моделей и систем вывело изучение эконометрики на новый уровень. Уже более 20 лет дисциплина «эконометрика» входит в учебные планы подготовки бакалавров и магистров экономических направлений. Изучение эконометрики является фундаментом при формировании компетенций у современного экономиста и финансиста.

Вопрос преподавания эконометрики студентам и проблемы качественной подготовки студентов по этому предмету затронуты в статьях [10] и [12] соответственно.

Как правило содержание эконометрической дисциплины включает в себя следующие темы: модель множественной линейной регрессии, метод наименьших квадратов, метод максимального правдоподобия, бинарные модели, модели анализа временных рядов [5], [11]. Результат успешного освоения эконометрики позволяет решать студентам различные профессиональные задачи, тем самым повышая их конкурентоспособность на рынке труда. Однако, все больше студентов выходят на рынок труда в период своего обучения в ВУЗе и для большинства из них успешное освоение дисциплин, в частности, эконометрики является весьма проблематичным.

Ежегодная отчетность студентов в конце прослушанного курса демонстрирует год от года явное снижение количества положительных оценок среди студентов. Причин для этого много, но к основным мы отнесем следующие: недостаточное количество часов для аудиторных занятий, отведенных учебным планом; низкая вовлеченность студентов в процесс обучения, связанная с неправильным выбором специальности; снижение посещаемости аудиторных занятий у работающих студентов. Недостаточное количество аудиторных часов преподаватели решают путем проведения дополнительных консультаций или беглого прочтения некоторых тем. Последнее приводит к тому, что часть тем студентам приходится осваивать самостоятельно. В условиях современного времени, которому присуще увеличение числа работающих студентов, самостоятельное изучение материала не под силу большинству студентов в силу их высокой загруженности. В связи с существующей проблемой конфликта “учеба-работа” у студентов очной формы необходимо менять формат занятий, наполнять аудиторные часы активными формами обучения (см., например, [3], [7], [8], [13], [14]). Это позволит сделать материал более прозрачным для понимания и, как следствие, улучшить итоговую успеваемость. Большую популярность среди студентов, как показала практика, приобрела проводимая на занятиях деловая игра (см., например, [1], [2]), позволяющая не только ознакомить студентов с основными проблематиками эконометрического моделирования, но и формирующая важное с точки зрения профессиональной компетенции умение – готовность к коллективной деятельности. Деловая игра проводится обычно в начале курса с целью донести суть предмета эконометрики до обучающихся. Кроме деловой игры, студенты выполняют исследовательский проект с полным прохождением всех этапов эконометрического моделирования от сбора данных до построения прогноза. Деловую игру можно включить и в выполнение исследовательской работы. Для этого студентов разбивают на равные подгруппы количеством 2-3 человека. Каждая подгруппа самостоятельно выбирает себе тему для исследования из предложенных преподавателем. По мере ознакомления с материалом лекционных занятий происходит постепенное выполнение исследовательского проекта, результаты которого по-шагово обсуждаются вместе со студентами на практических занятиях. Важно не забывать про поощрение за высказывание любых мнений студентов, направленных на решение поставленной задачи. Вопросы должны идти не только от преподавателя, но и от самих студентов. Необходимо стимулировать качество выполненной работы студентов. Например, проводя соревнование на лучший проект, распределяя между победителями бонусы к отчетному периоду за 1, 2 и 3 места соответственно; при этом для справедливого распределения бонусов внутри подгруппы, необходимо следить за активной работой каждого студента подгруппы. В результате применения симбиоза деловой игры и исследовательского проекта наблюдается активация самостоятельной деятельности у студентов, постоянное погружение в тему исследования и более качественное изучение материала. Симбиоз деловой игры и исследовательской работы позволяет: во-первых, более интенсивно подключать студентов во время практического занятия к изучению того или иного раздела эконометрики; во-вторых, закреплять материал сразу после ознакомления с ним; в-третьих, улучшить успеваемость студентов по эконометрике.

Ниже приведены результаты корреляционного анализа зависимости успеваемости студентов от дополнительных часов внеучебной нагрузки, потраченных на работу и/или на посещение спортивных секций.

Обозначим через Y – процент выполненных заданий итогового теста по эконометрике, а через x_1 и x_2 дополнительные часы внеучебной нагрузки, потраченные на работу и посещение секций соответственно.

В таблице 1 приведены значения коэффициентов парной корреляции между объясняемой переменной Y , связанной с успеваемостью студентов группы, и факторами x_1 и x_2 , влияющими на выполнение заданий итогового теста.

Вычисленные коэффициенты корреляции указывают на наличие тесной взаимосвязи между успеваемостью и выбранными факторами $r_{yx_1} = -0,9215$,

$r_{yx_2} = 0,8347$; при этом Y и x_1 отрицательно коррелированы, а Y и x_2 положительно коррелированы. Это

означает, что с ростом значений фактора x_1 значение объясняемой переменной Y убывает в то время как с ростом значений фактора x_2 значение объясняемой переменной Y возрастает. Другими словами, увеличение дополнительных рабочих часов вне учебной нагрузки приводит к ухудшению успеваемости даже у студентов, посещающих практически все занятия. Возникает конфликт “учеба-работа”. В то время как, уменьшение рабочих часов при неизменном количестве часов спортивной нагрузки (или при ее увеличении, в рамках разумного) приводит к росту успеваемости.

Таблица 1

	y	x_1	x_2
y	1	$-0,9215$	$0,8347$
x_1	$-0,9215$	1	$0,15321$
x_2	$0,8347$	$0,15321$	1

В данной работе экспериментальным путем установлено, что применение симбиоза деловой игры и исследовательского проекта в процессе обучения значительно снижает негативную составляющую конфликта. Эффект от применения данной методики обучения отражен в таблице 2.

Перед началом исследовательского эксперимента проведена проверка среднего уровня каждой из выбранных групп. Исследование проводилось в 2 группах с примерно одинаковым уровнем обучающихся. Процент студентов в каждой

группе, имеющих дополнительные часы рабочей внеучебной нагрузки был равен 75% и 80% соответственно. В группе 1 обучение проводилось по схеме: лекция-семинар-лабораторный практикум; в группе 2 в рамках семинарских занятий был добавлен симбиоз исследовательского проекта и деловой игры.

Таблица 2

Процент выполненных заданий итогового теста	Процент студентов группы 1, решивший указанную часть итогового теста	Процент студентов группы 2, решивший указанную часть итогового теста
<25%	10%	3%
25%-50%	20%	10%
51%-75%	30%	12%
76%-90%	30%	45%
91%-100%	10%	30%

Результаты, приведенные в таблице 2, отражают эффективность применения, описанной выше методики обучения работающих студентов. Так, в группе 2, обучающейся с применением этой методики, 75% студентов получили оценки «4» и «5», 87% студентов выполнили больше половины заданий теста и лишь 13% не справились с ним. В то время как в группе 1 оценки «4», «5» получило 40% студентов, 70% студентов выполнили больше половины заданий итогового теста и 30% студентов не справились с тестом.

Выводы. Стремительное развитие современной экономики формирует высокие требования к экономико-математической подготовке выпускников. Важную роль в формировании аналитических компетенций выпускника-экономиста играет эконометрика, поэтому качество преподавания этой дисциплины должно находиться на высоком уровне. В работе установлено, что применение симбиоза деловой игры и исследовательского проекта при изучении эконометрики студентами, имеющими дополнительные часы рабочей нагрузки вне учебного времени, приводит к лучшему усвоению материала курса и, как следствие, локально к повышению успеваемости в группе, а глобально приводит к повышению конкурентноспособности студентов на рынке труда.

Литература:

1. Абрамова, Г.А. Деловые игры: теория и организация / Г.А. Абрамова, В.А. Степанович. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 76 с.
2. Алапьева, В.Г. Методические рекомендации по организации учебно-технических и деловых игр / В.Г. Алапьева. – Екатеринбург: Деловая книга, 2013. – 192 с.
3. Альсулейман, М.И. Активные методы обучения в Высшей школе / М.И. Альсулейман, С.И. Яковлева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: География и Геоэкология. – 2019. – №4(28). – С. 73-83.
4. Бельмесова, С.С. Сравнительный дисперсионный анализ качества дистанционного обучения в вузе / С.С. Бельмесова, А.А. Нуятов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 28-33.
5. Вербик, М. Путеводитель по современной эконометрике / М. Вербик. – М.: Научная книга, 2008. – 616 с.
6. Волков, В.И. Вторичная занятость студентов: проблемы и тенденции развития / В.И. Волков // Вестник экономики, права и социологии. – 2018. – № 1. – С. 181-185.
7. Гушин, Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю.В. Гушин // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – №2. – С. 1-18.
8. Использование активных методов обучения в образовательном процессе ВУЗа / Жунисбекова Ж.А., Абдраманова Н.Ш., Акимбаев А.А. [и др.] // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – №3 (часть 3). – С. 279-282.
9. Каплан, Е.А. Работа и учеба студентов вузов: конфликт или фасилитация? / Е.А. Каплан, К.Ю. Ерицян // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – №4. – С. 395-423.
10. Картаев, Ф.С. Как преподавать эконометрику экономистам: бакалаврский уровень / Ф.С. Картаев // Научные исследования экономического факультета. Электронный журнал. – 2019. – Т.11 (Выпуск 2). – С. 72-90.
11. Картаев, Ф.С. Введение в эконометрику / Ф.С. Картаев. – М.: Экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 2019. – 473 с.
12. Неужин, В.П. Проблемы качественной подготовки экономистов по предмету эконометрика / В.П. Неужин // Хроноэкономика. – 2017. – №3(5). – С. 38-40.
13. Смирнова, О.В. Активные методы обучения в ВУЗе / О.В. Смирнова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – №4. – С. 129-133.
14. Чечель, Е.О. К вопросу активизации познавательной активности студентов / Е.О. Чечель // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – №3. – С. 63-72.
15. Янбарисова, Д.М. Работа во время учебы в вузах Татарстана: влияет ли она на успеваемость? / Д.М. Янбарисова // Вопросы образования. – 2014. – №1. – С. 218-237.

Педагогика

УДК 377.36

заместитель директора Богданова Галина Владимировна
«Учебный кадровый центр» (г. Курган)

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ВТОРИЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ БЕЗРАБОТНЫХ ГРАЖДАН

Аннотация. Моделирование как метод научно-педагогического исследования широко применяется в педагогической науке. Изучая процессы и явления, моделирование дает возможность решать задачи научно-педагогической деятельности. В нашем случае модель педагогического содействия вторичному профессиональному самоопределению безработных граждан позволяет исследовать процесс формирования готовности безработных граждан к вторичному профессиональному самоопределению непосредственно в ходе профессионального обучения в образовательной организации. Предложенная

модель, с одной стороны, является матрицей создания различных инструментов педагогического содействия. С другой стороны, с помощью модели в образовательной организации формируется среда профессионального самоопределения. Создание такой среды в естественном процессе обучения позволяет не только подготовить будущего работника, субъекта трудовых отношений, но и профессионально самоопределившуюся личность, ответственную за свой профессиональный выбор. Модель педагогического содействия включает в себя различные компоненты: когнитивный, профориентационный, содержательно-процессуальный, оценочно-результативный. Среда профессионального обучения в формате модели создает когнитивный компонент. Среда профессионального самоопределения отражена профориентационным и содержательно-профессиональным компонентами модели. Единство компонентов модели ориентировано на достижение целевого результата: сформированной готовности безработных граждан к вторичному профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: модель, педагогическое содействие, профессиональное самоопределение, компоненты, профессиональное обучение.

Annotation. Modeling as a method of scientific and pedagogical research is widely used in pedagogical science. By investigating processes and phenomena, modeling allows solving the tasks of scientific and pedagogical activity. In our case, the model of pedagogical assistance to secondary professional self-determination of unemployed citizens allows us to study the process of formation of readiness of unemployed citizens for secondary professional self-determination directly in the process of their professional training in an educational organization. The proposed model, on the one hand, is a matrix for creating various tools for pedagogical assistance. On the other hand, with the help of the model, an environment of professional self-determination is formed in an educational organization. The creation of such an environment in the natural learning process allows not only to prepare a future employee, a subject of labor relations, but also a professionally self-determined person responsible for his professional choice. The model of pedagogical assistance includes various components: cognitive, career-oriented, content-procedural, evaluative and effective. The cognitive component creates a professional learning environment in the model format. The environment of professional self-determination is reflected by the career guidance and content-professional component of the model. The unity of the model components is focused on achieving the target result: the formed readiness of unemployed citizens for secondary professional self-determination.

Key words: model, pedagogical assistance, professional self-determination, components, vocational training.

Введение. Моделирование как научный метод познания широко используется в педагогических изысканиях. С точки зрения В.В. Серикова, метод моделирования представляет собой выделение или отображение с помощью научных понятий или предметно-имитирующих конструкций определенных свойств изучаемого объекта [6]. По мнению ученого, модель является средством решения какой-либо задачи, а ее признаками являются существование объекта, который замещает модель, абстрагирование объекта и отражение его сущностных свойств.

Педагогическое моделирование, как метод научно-педагогического исследования, определяет возможность появления нового, качественного знания или средства в системе детерминации, оптимизации и решения задач профессионально-педагогической деятельности.

Являясь ресурсом современного образовательного пространства и средством продуцирования педагогических инноваций, педагогическое моделирование позволяет выстроить идеальный образец определенного процесса, явления, системы, педагогического средства или метода и изучить, измерить, дополнить, детализировать на системной основе продукт изыскания [3].

Изложение основного материала статьи. В исследовании проблематики педагогического содействия вторичному профессиональному самоопределению безработных граждан модель играет ключевую роль, поскольку позволяет организовать процесс формирования готовности безработных граждан к вторичному профессиональному самоопределению непосредственно в процессе профессионального обучения.

В 2021 году среди шестидесяти обучающихся безработных, направленных ЦЗН г. Кургана на обучение по специальностям профессиональной переподготовки в АНО ДДПО «Интенсив», нами был проведен опрос, показавший, что примерно 25% безработных не заинтересованы в своем профессиональном обучении, поскольку о будущей профессии имеют общее представление, не представляют дальнейшие перспективы своей профессиональной деятельности. Профессиональная диагностика, проведенная в начале профессионального обучения, показала наличие у данной группы безработных мотивации вынужденной необходимости к профессиональному труду или негативное отношение к профессиональной деятельности. Таким образом, в ходе профессиональной переподготовки мотивацию профессионального самоопределения у безработных граждан необходимо сформировать, как и изменить в позитивную сторону их отношение к будущей профессии, сформировав необходимые профессиональные навыки и профессионально важные качества личности. С этой целью в образовательном процессе мы рекомендуем использовать модель педагогического содействия вторичному профессиональному самоопределению безработных граждан. Модель в этом случае является не только видом педагогической деятельности, но и матрицей создания различных инструментов педагогического содействия посредством интеграции среды профессионального обучения и среды профессионального самоопределения непосредственно в образовательной организации.

По мнению М.П. Нечаева и С.Л. Фроловой, среда профессионального самоопределения – это комплекс профориентационных мероприятий, предоставляемых различными организациями в момент поиска обучающимся дальнейшего обучения и направленных на адекватный выбор профессии [4].

С точки зрения В.И. Блинова, Е.Ю. Есениной, И.С. Сергеева и др., «формула работы с профессиональным самоопределением человека... должна выглядеть следующим образом: среда самоопределения плюс персонализированное сопровождение» [2]. Ученые отмечают, что педагогическая поддержка является базовой функцией сопровождения профессионального самоопределения. Как компенсаторный механизм, педагогическая поддержка обеспечивает, с одной стороны, выявление проблем и препятствий, которые мешают личности профессионально самоопределиваться, с другой стороны защищает личность от негативных внешних воздействий в форме манипулятивного влияния. Таким образом, задача педагогической поддержки состоит в обеспечении «точки входа» в процесс профессионального самоопределения конкретного человека при наличии персонализированного сопровождения [5].

Наша модель педагогического содействия вторичному профессиональному самоопределению безработных граждан направлена на создание такой «точки входа» безработного в процесс профессионального самоопределения на этапе его профессионального обучения и включает в себя компоненты: когнитивный, профориентационный, содержательно-процессуальный, оценочно-результативный.

Совокупность компонентов направлена на достижение конечной цели модели: реализации потребности безработных граждан в их вторичном профессиональном самоопределении, – путем интеграции среды профессионального обучения и среды профессионального самоопределения.

Среду профессионального обучения воплощает когнитивный компонент модели, среду профессионального самоопределения создают профориентационный и содержательно-процессуальный компоненты. Эффективность модели, внедренной в процесс профессионального обучения безработных граждан, определяется критериями их готовности к вторичному профессиональному самоопределению: мотивационным, когнитивным, личностным, которые отражает оценочно-результативный компонент.

Таким образом, модель представляет собой целостный механизм организации педагогического содействия профессиональному самоопределению в образовательной организации, включающий комплекс образовательных, профориентационных и коррекционных мероприятий, направленных на формирование осознанного, адекватного профессионального выбора, развитие личности безработного с учетом ее интересов и приоритетов.

Охарактеризуем компоненты модели педагогического содействия вторичному профессиональному самоопределению безработных граждан.

В основе когнитивного компонента, позволяющего сформировать профессиональную компетентность безработных, находится информационная образовательная среда, направленная на освоение новых знаний с учетом быстрых темпов изменений в условиях профессионального труда, появления новых технологий профессиональной деятельности, инноваций и цифровизации. Информационная образовательная среда обеспечивает свободный доступ обучающихся к электронным ресурсам и системам, взаимодействие между сторонами учебного процесса посредством сети Интернет, использование в обучении технологий дополненной реальности и баз данных, формирование электронного портфолио обучающихся, использование облачных сервисов и пр. Особенностью применяемых в обучении безработных граждан программ профессиональной переподготовки, является их прогностическая практическая направленность, построенная с учетом потребностей рынка труда в условиях постиндустриального общества, и возможных изменениях в содержании профессии в будущем. Когнитивный компонент модели позволяет сформировать специальную компетентность безработных с помощью предметов общепрофессионального и специального циклов обучения, проведения с безработными дополнительных профессиональных занятий, позволяющих развить их персональные компетенции, организации самостоятельных занятий безработных.

Профориентационный компонент модели охватывает комплекс профориентационных мероприятий, проводимых с безработными гражданами, таких как профессиональная диагностика, профессиональное просвещение и консультирование.

В структуре профессионального просвещения предусматриваются различные формы профориентационной работы: профессиональное информирование безработных граждан, профессиональная пропаганда и агитация. Значение указанных форм профориентации, направленных на личные интересы обучающегося и становление его субъектной позиции, трудно переоценить, поскольку в своей совокупности они предоставляют безработному возможность принять ответственное решение о своем профессиональном будущем.

В эпоху взрывного развития цифровых технологий профориентационная работа совмещает сервисы профориентационной направленности и цифровые ресурсы, позволяющие найти работу (государственный портал «Работа в России», hh.ru, сетевые ресурсы агентств по трудоустройству, предприятий-работодателей), помогает безработным гражданам ориентироваться в пространстве профессиональной информации и продвигаться в своем профессиональном развитии, совершая адекватный профессиональный выбор на основе принципа «двойной готовности». Следует отметить, что в последнее время комплекс профориентационных мероприятий, позволяющих сформировать готовность личности к профессиональному самоопределению дополнен новым принципом: «двойной готовности», как готовности личности к самоопределению профессионального типа и к самоопределению мультипрофессионального типа [1].

Реализация профориентационного компонента модели происходит посредством этапов содержательного-процессуального компонента: адаптационного и диагностического.

В процессе адаптационного этапа обучающиеся безработные адаптируются к условиям учебного процесса и требованиям образовательной организации.

На диагностическом этапе с безработными проводится профессиональная диагностика, позволяющая выявить адекватность их профессионального выбора, мотивацию к профессиональной деятельности, когнитивные способности, необходимые профессионально важные качества личности, предъявляемые профессией обучения.

На проектировочном этапе содержательно-процессуального компонента модели разрабатывается с учетом принципов андрагогики и акмеологии индивидуальная траектория вторичного профессионального самоопределения безработного гражданина.

Индивидуальная траектория представляет собой персональный профессионально-образовательный маршрут безработного, позволяющий сформировать его готовность к вторичному профессиональному самоопределению путем организации и проведения дополнительных реабилитационных и коррекционных мероприятий в ходе коррекционного этапа содержательно-процессуального компонента. Такие мероприятия направлены на развитие дополнительных профессиональных компетенций безработного в условиях цифровой среды (облачные сервисы, онлайн сервисы для удаленной работы, управления предприятием), профессионально важных качеств личности, мотивации достижения успеха и самомотивации в зависимости от выявленной у безработного исходной степени готовности по оценочным критериям: когнитивному, мотивационному и личностному. Комбинированные формы дополнительных реабилитационных и коррекционных мероприятий выполняются средствами «живой коммуникации» или в сетевом пространстве с сочетанием активности безработных в реальной или виртуальной среде: мини-лекции по специальности обучения, тренинги, презентации, обучающие конференции, деловые и ситуационные игры, коучинг и пр.

Выводы. Моделирование позволяет создать в образовательном пространстве организации, обучающей безработных, среду профессионального самоопределения, и интегрировать ее непосредственно в процесс обучения.

Единство компонентов модели, создающих комплекс образовательных, профориентационных, диагностических, реабилитационных и коррекционных мероприятий направлены на достижение конечной цели – подготовку специалиста, полноценного субъекта и участника рынка труда, имеющего сформированную совокупность компетенций профессионального самоопределения.

В ситуации дефицита на рынке труда профессиональных работников, сохранения инфантильности взрослых лиц, не способных совершить самостоятельный профессиональный выбор, применение моделей содействия профессиональному самоопределению личности на этапе профессионального обучения является значимой и актуальной задачей.

По мнению ученых – разработчиков концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи, образовательные организации, которые сосредоточат свои усилия «на создании среды профессионального самоопределения и на включение в нее обучающихся, получают существенное конкурентное преимущество на рынке образовательных программ» [2].

Литература:

1. Жураковский, В.М. Профессиональное самоопределение – дорога в постиндустриальный мир: монография / В.М. Жураковский, В.Г. Мартынов, А.А. Туманов. – М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2021. – 162 с.
2. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / И.С. Сергеев, В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина [и др.]. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 20 с.
3. Козырев, Н.А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования / Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Современная педагогика. – 2015. – № 8 (33). – С. 14-23.
4. Нечаев, М.П. Развитие среды профессионального самоопределения в системе отечественного образования / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 1 (37). – С. 111-117
5. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и его возможные модели в условиях неопределенности социума и рынков труда / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 3. – С. 72-85.
6. Сериков, В.В. Методология педагогики: состояние и направления развития / В.В. Сериков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 4 (70). – С. 62-66

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой

гуманитарных и общенаучных дисциплин Гладкова Марина Николаевна

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);

заместитель директора по методической и

информационно-аналитической работе Кобалян Анна Аликовна

Нижегородский техникум отраслевых технологий (г. Нижний Новгород)

ФОРМЫ И ВИДЫ НАСТАВНИЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение форм и видов наставничества педагогических работников в образовательных организациях. В работе раскрывается понятие наставничества и основные аспекты его реализации в формировании профессиональной компетентности студента, подготовке высококвалифицированного специалиста. Обозначаются субъекты наставнической деятельности и особенности их взаимодействия. Наставничество для современного образования обладает высокой значимостью, поэтому на сегодняшний день в целях сохранения и повышения качества образовательного процесса наставничеству, его формам и видам уделяется большое внимание.

Ключевые слова: наставничество, преподаватель, профессиональное образование, образовательный процесс, педагогический состав, формы и виды наставничества.

Annotation. The purpose of the article is to consider the forms and types of mentoring of teaching staff in educational organizations. The paper reveals the concept of mentoring and the main aspects of its implementation in the formation of a student's professional competence, the training of a highly qualified specialist. The subjects of mentoring activity and the features of their interaction are designated. Mentoring is of high importance for modern education, therefore, today, in order to preserve and improve the quality of the educational process, mentoring, its forms and types are given great attention.

Key words: mentoring, teacher, professional education, educational process, teaching staff, forms and types of mentoring.

Введение. Современный этап развития общества, профессионального образования в частности сопровождается глобальными динамичными изменениями, которые требуют постоянной адаптации к ним. Сегодняшний специалист должен легко адаптироваться под существующую действительность. Вместе с этой потребностью продолжается рост требований как к молодым специалистам, так и к педагогическим работникам с большим стажем.

Востребованность новых компетенций, связанных с информационно-коммуникационными технологиями, к примеру, резко обострилась в период пандемии в 2020 году [1, С. 133]. Затруднения коснулись многих тем: организации дистанционного процесса обучения; взаимодействия в электронных условиях, организации самостоятельной работы и др. [2, С. 122]. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования требования предъявляются к педагогу и с точки зрения обучения, воспитания и развития студента, и организации взаимодействия, и организации инновационной деятельности и др. Во некоторых случаях педагоги испытывают профессиональные дефициты. Необходимость устранения указанных дефицитов предусматривается Указом президента РФ от 21 июля 2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». Под профессиональным дефицитом понимается отсутствие или недостаточная сформированность компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности [3, С. 383].

Новое поколение обладает высоким уровнем технических и технологических знаний, что обуславливает появление затруднений у многих преподавателей [4, С. 58]. При этом появляется необходимость в персонализированной методической помощи наставника, призванного удовлетворить индивидуальные профессиональные запросы педагогического работника [5, С. 350].

Нельзя не отметить, что современный институт наставничества сосуществует с тренингами, коучингами, менторингом и другими способами совершенствования профессиональной компетентности [6, С. 25]. Однако, в отличие от них наставничество предполагает адаптацию, обучение и дальнейшее сопровождение наставляемого [7, С. 123]. Оно носит длительный системный характер.

Среди характеристик наставничества можно выделить: практика длительного сопровождения; передача опыта через освоение нового в процессе деятельности (наставляемый как субъект наставничества самостоятельно действует, выполняет проекты, изучает технологии...); осуществление анализа рисков в процессе реализации того или иного действия [8, С. 155]; формирование доверительных отношений между наставником и наставляемым (с возможностью выбора наставника).

Наставничество можно рассматривать как целенаправленный систематизированный процесс совершенствования профессиональной компетентности молодого специалиста, педагога, обладающего профессиональными дефицитами.

Наставники действуют в рамках персонализированной программы, которая заключается в реализации комплекса мероприятий для организации взаимоотношений субъектов наставничества в определенных формах с целью достижения конкретных результатов [9, С. 220]. Персонализация (индивидуализация) способствует мотивированности наставляемого, учету его интересов, особенностей и потребностей [10, С. 195]. Индивидуализированное сопровождение является системой методической поддержки, которая обеспечивает создание необходимых условий для профессиональной деятельности [11, С. 20].

Среди задач наставничества можно выделить: активизация профессионального становления (для молодых специалистов), поддержка в профессиональной адаптации; формирование профессиональных и моральных качеств, необходимых педагогу, оценка профессиональных знаний.

Целью статьи является рассмотрение форм и видов наставничества педагогических работников в образовательных организациях. Поле дефицитов и вопросов современного преподавателя отличается особой широтой. Несмотря на то, что отдельные запросы отличается друг от друга степенью выраженности, современные формы и виды наставничества позволят разрешить многие проблемные стороны, актуальные для педагогического состава. Актуальность выявления форм и методов наставничества обусловлена необходимостью систематического повышения уровня компетентности педагогического состава в связи с высокими темпами обновления информационной базы и развития технологий.

Изложение основного материала статьи. Как субъекты наставничества выступают наставник и наставляемый, которые взаимодействуют на протяжении всего периода наращивания профессиональных компетенций. Наставничество в вузе реализуется в разных формах.

Под формами принято понимать способ организации наставничества, в котором работа групп наставников, пары наставников или одного наставника осуществляется в рамках ролевой ситуации, выбор которой обусловлен потребностями нас наставляемых, программой наставничества.

Формы организации можно охарактеризовать по количеству участников и степени открытости. По количеству участников стоит выделить:

- групповые (работает группа наставляемых);
- индивидуальные (по принципу: один наставник – один наставляемый);
- коллективно-индивидуальные (форма, при которой шефство над одним молодым сотрудником осуществляет коллектив наставников);
- коллективно-групповые (педагогический состав (отдельная группа) осуществляет наставничество над коллективом (небольшой группой) молодых специалистов.

Выделяя формы по степени открытости взаимодействия, стоит отметить:

- прямое открытое взаимодействие, при котором субъекты наставничества общаются не только во время рабочего процесса, но и в неформальном пространстве;
- опосредованное взаимодействие (установление формального контакта в формате советов и рекомендаций).

Также можно выделить более конкретные формы: «педагог-педагог»; «руководитель образовательной организации и педагог»; «педагог, осуществляющий профессиональную деятельность в вузе или колледже – молодой сотрудник образовательной организации».

В рамках работы «педагог-педагог» осуществляется закрепление нового молодого сотрудника в должности. Наставник занимается повышением его профессионального потенциала, создает для этого необходимые условия. Нами были проанализированы основные формы взаимодействия среди участников исследования в результате чего было выявлено, что наиболее распространенной классической формой взаимодействия является опытный педагог и молодой специалист. В данном случае идет непрерывное взаимодействие, в котором наставник выступает примером успешного сотрудника и специалиста конкретной организации. В результате такого общения молодой педагог не только получает необходимые компетенции, но и закрепляется в данной образовательной организации. Один на один – форма при которой осуществляется отбор наставника и наставляемого по таким критериям как опыт, имеющиеся навыки и компетенции, личностные качества и др.

В процессе наставничества также замечаются формы: педагог-новатор и педагог-консерватор. Именно в этом взаимодействии происходит совершенствование актуальных информационно-коммуникационных компетенций. Наставляемый педагог входит в педагогическое сообщество в другом качестве, как эксперт в области инновационных технологий.

Задачу профессионального становления решает также форм наставничества: руководитель образовательной организации – педагог. В этом взаимодействии происходит адаптация, формирование сплоченного коллектива.

Самое тесное взаимодействие отмечено между работодателем и студентом образовательной организации. В данном случае работодатель способствует формированию кадров для собственной организации. Студент вступает во взаимодействие с другими членами коллектива.

В процессе исследования были отмечены несколько видов наставничества: виртуальное (дистанционное) – применяется довольно часто в современных условиях; краткосрочное (целеполагающее) наставничество при котором устанавливается график взаимодействия для достижения конкретных целей.

Виртуальное взаимодействие включает использование электронных платформ, приложений для видеоконференций, социальные сети. За счет удаленного взаимодействия круг наставников может быть расширен, взаимодействие становится доступным для большого количества людей, нуждающихся в профессиональной помощи.

Менее проявленным является реверсивный вид наставничества, при котором более молодой педагог предоставляет помощь наиболее опытному. Для ситуационного наставничества характерна помощь наставника только по конкретным вопросам, вызывающим особое затруднение. Однократная встреча наставника(ов) с более опытным наставником(ми) для консультации по вопросам взаимодействия с другими работниками характерна для скоростного консультационного вида.

Наиболее распространенными формами наставничества стали: педагог-педагог (50%); руководитель организации – молодой педагог (35%); педагог-новатор и консервативный педагог (15%). При этом были задействованы виртуальные виды наставничества и ситуационные.

Исследование направлено на выявление актуальности персонифицированного методического сопровождения, реализации наставничества педагогических работников в образовательной организации.

Педагогам было предложено ответить на вопрос «Необходима ли Вам поддержка наставника для совершенствования профессиональных компетенций?»; «Есть ли затруднения и вопросы в разрешении которых Вы нуждаетесь для осуществления профессиональной деятельности».

В исследовании приняли участие педагоги в возрасте от 25 до 50 лет. Для получения наиболее достоверных результатов педагоги были разделены на две категории: молодой педагогический состав (опыт работы от года до 5 лет); опытный педагогический состав (опыт работы от 5 лет). Общее количество респондентов составило 344 человека, среди которых 35% – сотрудники в возрасте от 25 до 30 лет, 65% – от 31 года и более. Молодые педагогические работники нуждаются в реализации возможностей наставника в силу небольшого опыта работы. Более опытные сотрудники отмечают нехватку знаний из-за высоких темпов обновления информационной и технологической базы.

В ходе исследования были выявлены следующие результаты:

- 68% опрошенных: да, наставничество мне необходимо, я нуждаюсь в систематическом обновлении базы знаний;
- 32% опрошенных: да, наставничество является необходимым элементом в профессиональной деятельности педагога.

При этом среди опрошенных были выделены педагоги, которые выразили желание стать наставниками своих коллег. Для наставника можно определить следующие требования: наставник должен обладать опытом работы не менее трех лет; обладать стабильно высокими результативными показателями профессиональной деятельности; иметь авторитет среди сотрудников; обладать способностью к оказанию квалифицированной помощи своему подопечному; обладать коммуникативной компетентностью, осуществлять горизонтальные и вертикальные связи; обладать навыками управления (постановка целей, задач, организация и контроль деятельности, анализ результатов и внесение соответствующих изменений).

Выводы. Выявленные в процессе исследования формы и виды наставничества способствуют совершенствованию компетентности молодых педагогов, позволяют опытным педагогам войти в образовательное пространство в новом качестве, с более широким потенциалом осуществления профессиональной деятельности. Наставничество позволяет педагогам быть более результативными и творческими в решении образовательных задач. Проведенное исследование показывает высокую заинтересованность как молодых, так и опытных сотрудников в развитии института наставничества.

На сегодняшний день наставничество является востребованным направлением развития образования, поскольку своевременная квалифицированная помощь для самих специалистов является залогом сохранения и повышения качества подготовки студентов. За счет использования инновационных электронных инструментов в процессе оказания консультативной помощи расширяется круг участников (как наставников, так и наставляемых).

Система наставничества позволяет активизировать потребности молодых специалистов в профессиональном и личностно совершенствовании, развить их стремление к самореализации, решить задачу профессионального становления.

Литература:

1. Ваганова, О.И. Поисково-исследовательская технология обучения / О.И. Ваганова, А.В. Гладков, Е.А. Алешугина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 1(59). – С. 131-134. – DOI 10.46845/2071-5331-2022-1-59-131-135. – EDN MGOKID.
2. Петров, А.Ю. Компетентностный подход в современном управлении образовательным учреждением / А.Ю. Петров // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 10-1(48). – С. 119-123. – EDN JVGKMY.
3. Methods and means of realization of interaction technologies in the university / O.I. Vaganova, N.P. Bakharev, M.N. Bulaeva [et al.] // Amazonia Investiga. – 2020. – Vol. 9. – No 26. – P. 383-390. – DOI 10.34069/AI/2020.26.02.44. – EDN CXEQZK.
4. Ваганова, О.И. Возможности инновационных технологий в повышении качества профессионального образования / О.И. Ваганова, О.Г. Шагалова, Е.А. Алешугина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 2(27). – С. 57-59. – DOI 10.26140/anip-2019-0802-0011. – EDN CUIHXM.
5. Development of professional-pedagogical focus of a teacher in vocational training / O.I. Vaganova, I.S. Vinnikova, L.A. Sundeeva [et al.] // Amazonia Investiga. – 2020. – Vol. 9. – No 25. – P. 350-355. – EDN JIBYYPQ.
6. Петров, Ю.Н. Перспективы развития и принципы построения основных компонентов содержания образования / Ю.Н. Петров, А.Ю. Петров // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина". – 2014. – № 4(64). – С. 24-29. – EDN TJGGQX.
7. Лапшова, А.В. Инновационная проектная деятельность в учебном процессе профессиональной образовательной организации / А.В. Лапшова, Н.С. Петрова, Н.В. Сырова // Человек и образование. – 2016. – № 4(49). – С. 121-124. – EDN YTDMMI.
8. Голубцов, Н.В. Опыт применения информационных технологий в преподавании электроматериаловедения / Н.В. Голубцов, А.П. Сахаров, А.В. Гладков // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 4. – С. 155-159. – EDN NRXCJF.
9. Булаева, М.Н. Проектное обучение в профессиональных образовательных организациях при управлении корпоративным образованием взрослых / М.Н. Булаева, А.В. Лапшова, Ю.Н. Петров // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 10. – С. 220-231. – DOI 10.12731/2218-7405-2015-10-20. – EDN VBLWDV.
10. Лапшова, А.В. Психолого-педагогическая диагностика в профессиональной деятельности педагога / А.В. Лапшова, С.А. Цыплакова, Н.В. Пескова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 195-198. – EDN ATHDJY.
11. Гладкова, М.Н. Реализация идей личностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании / М.Н. Гладкова, М.А. Карпова, М.П. Прохорова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. – № 8-2. – С. 19-22. – EDN YWSUYH.

ПРООРИЕНТИРОВАННЫЕ ВИДЕОФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ

Аннотация. В статье автором излагаются технология повышения мотивации студентов железнодорожного колледжа обучаемых по программе 23.02.06 Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог. Локомотивы», в процессе обучения специальной дисциплине «Автоматические тормоза подвижного состава», в Московском колледже транспорта федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российского университета транспорта». Раскрывается важность учета специфики профессии по которой обучаются студенты, при выборе педагогом технологии и методов и повышения мотивации у обучаемых. Вскрываются противоречия, которые могут отрицательно повлиять на мотивацию студентов. Затрагивается вопрос возникновения демотивации у студентов как процессе обучения, так и при прохождении производственной практики по причине психоэмоциональных перегрузок при выполнении своих должностных обязанностей. Разъясняется межпредметная связь специальной дисциплины «Автоматические тормоза подвижного состава» и предмета физика, а также раскрываются причины минимизации мотивации у студентов к изучению данного предмета в процессе обучения. Автором проведено исследование заинтересованности и мотивированности у студентов и отношения к специальным дисциплинам в процессе получения профессионального образования. В статье подчёркивается важность позитивной образовательной среды и индивидуальности подхода преподавателя к решению мотивационных вопросов у студентов. Описывается метод повышения мотивации обучаемых с помощью информативной медиатеchnологии, приведен пример педагогического инструментария, который позволит не только более углубленно изучить предмет, но и позволит дать толчок познавательному интересу студентов, что в дальнейшем даст положительную динамику роста мотивации к изучению предмета у обучаемых. Научная новизна исследования заключается в исследовании влияния профориентированных видеофильмов на мотивацию студентов железнодорожного колледжа в процессе обучения. В результате исследования выявлены факторы, способствующие формированию и развитию мотивации студентов железнодорожного колледжа.

Ключевые слова: студент, предмет, педагогический процесс, мотивация, железнодорожный колледж.

Annotation. In the article, the author describes the technology of increasing the motivation of students of the railway college trained under the program 23.02.06 Technical operation of rolling stock of railways. Locomotives», in the process of teaching the special discipline «Automatic brakes of rolling stock», at the Moscow College of Transport of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Russian University of Transport». The importance of taking into account the specifics of the profession in which students are trained is revealed, when choosing a technology and methods by a teacher and increasing the motivation of students. Contradictions that can negatively affect the motivation of students are revealed. The issue of the emergence of demotivation in students both in the learning process and during the internship due to psycho-emotional overload in the performance of their duties is touched upon. The interdisciplinary connection of the special discipline «Automatic brakes of rolling stock» and the subject of physics is explained, as well as the reasons for minimizing students' motivation to study this subject in the learning process. The author conducted a study of the interest and motivation of students and attitudes towards special disciplines in the process of obtaining professional education. The article emphasizes the importance of a positive educational environment and the individuality of the teacher's approach to solving students' motivational issues. The method of increasing the motivation of students with the help of informative media technology is described, an example of pedagogical tools is given, which will allow not only to study the subject in more depth, but also will give an impetus to the cognitive interest of students, which in the future will give a positive growth dynamics of motivation to study the subject among students. The scientific novelty of the study lies in the study of the influence of professionally oriented videos on the motivation of railway college students in the learning process. As a result of the study, the factors contributing to the formation and development of the motivation of railway college students were identified.

Key words: student, subject, pedagogical process, motivation, railway college.

Введение. Актуальность исследования продиктована взаимосвязью между качеством современного образования и уровнем мотивации студентов в процессе получения образования. Повышение мотивации к учению студентов является важной проблемой в педагогике, так как в значительной мере влияет на качество обучения студентов и получаемых ими профессиональных компетенций. Мотивация в образовании – импульс, задающий активный, направленный и устойчивый интерес в изучении различных дисциплин [16]. Таким образом мотивация студентов является одним из компонентов, способствующих получению качественного профессионального образования в процессе обучения. В данной статье, мы рассматриваем возможности повышения учебно-профессиональной мотивации, посредством применения педагогической технологии, у студентов, обучающихся по специальности «23.02.06 Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог. Локомотивы», в процессе преподавания специальной дисциплины «Автоматические тормоза подвижного состава».

В рамках исследования поставлены следующие задачи:

– уточнить понятие «мотивация студентов железнодорожного колледжа» и описать дидактические методы повышения мотивации обучаемых в условиях применения педагогической мультимедийной технологии;

– выделить и обосновать основные аспекты организации процесса обучения в железнодорожном колледже и обосновать ключевую роль применения медиатеchnологий в образовательном процессе с целью повышения мотивации обучаемых.

В ходе исследования был применен комплекс общенаучных теоретических методов (анализ научной и методической литературы, интернет-источников по теме исследования) и практических методов исследования (наблюдение, беседа, изучение письменных работ учащихся).

Теоретической базой исследования послужили работы таких отечественных авторов, как З.Э. Урумов [1], Ю.П. Панарина [2], С.М. Стародубов [3], А.А. Гладышева А.А. Гладышев И.М. Утяшева А.В. Басова [4], Г.С. Полещук [5], Г.В. Дуб [6], А.Н. Билан А. Н. [7], Ю.Ю. Раянова [8], И.В. Ковкина [9], А.В. Усова Н.Н. Яшалова А.А. Ильясов Д.А. Рубан [10], В.В. Глущенко [11], Косинская Е.А. [13] и др., в публикациях которых отражены основные компоненты способствующие формированию и развитию мотивации обучающихся в образовательном процессе.

Практическая значимость: описаны педагогические способы повышения мотивации студентов в процессе обучения, использование которых позволит сформировать и увеличить мотивацию обучаемых в процессе преподавания специальных дисциплин в колледже, а также повысит уровень и качество усвоения получаемых знаний в процессе обучения.

Изложение основного материала статьи. К процессу формирования адекватной учебно-профессиональной мотивации студентов необходимо подходить с разных сторон, опираясь на специфику конкретной профессии [7]. Студенты данной специальности в дальнейшем преимущественно работают по профессии машинист локомотива. Принцип престижности профессии, является важным фактором ее выбора студентами. За этим термином для них кроется высокая заработная плата, положение в обществе и прочие положительные моменты, связанные с высоким материальным достатком [13]. Еще до поступления в колледж у будущих студентов, а также в процессе получения профессионального образования возникает противоречие, между предполагаемой заработной платой по выбранной профессии и профессиональными нагрузками по данной профессии, а также возникающих на фоне этих нагрузок профессиональных патологий. В процессе своей трудовой деятельности здоровье машинистов локомотивов подвергается различным повреждающим факторам. Адаптационные возможности организма не безграничны. Их истощение в ходе трудового процесса нередко развивается незаметно для самих работников и приводит к возникновению профессиональных патологий или острых заболеваний [4]. Если на первом курсе студенты в силу своего возраста и мировосприятия в большинстве еще не полностью осознают специфику выбранной профессии, такие как вредные факторы, опасные факторы, психоэмоциональное напряжение вызванное ответственность за жизнь пассажиров и перевозимых грузов, то в процессе обучения негатив к выбранной специальности машинист локомотива будет возрастать, особенно высшую стадию он достигнет в процессе и по окончании прохождения поездной практики на 3 курсе. Еще не успев, что-либо сделать, человек уже боится возможного провала и думает, как избежать его, а не как добиться успеха [11]. Специфика работы отрицательно сказывается на мотивации обучаемых студентов и является демотивацией, в процессе всего обучения. По определению, «демотивированный» студент – это студент, который ранее представлял собой мотивированного студента, но потерял свой интерес к изучаемому предмету по той или иной причине [6]. Для преодоления данной демотивации в процессе обучения педагогу необходимо выстраивать работу индивидуально, с каждым обучаемым.

Для получения качественного образования необходимо, чтобы студенты осознанно подошли к изучению предмета, были сильно мотивированы на изучение предмета, но это можно достичь только при условии осознанного глубокого понимания изучаемого предмета. Важным для понимания изучаемого материала по предмету «Автоматические тормоза подвижного состава» является разносторонний подход к пониманию физических явлений и законов. В основе предмета заложено такое явление как трение. В подвижном составе возникают сразу несколько видов трения: скольжения, качения, покоя. Глубокое знание процессов трения, при изучении предмета даст возможность осознанно и качественно исследовать принцип работы и конструкции тормозной системы подвижного состава. Сразу мы видим и прослеживаем межпредметные связи изучаемого предмета и предмета физики. Межпредметные связи в современной дидактике и методике обучения рассматриваются как одно из основных условий повышения уровня преподавания учебных дисциплин, развития творческих способностей студента, применение научных знаний на практике [9]. Преимущественной формой организации учебных занятий в колледже является лекция. Использование межпредметных связей как дидактического условия повышения мотивации студентов, зависит от особенностей содержания и методического подхода к изучению специальных дисциплин.

Необходимо создать здоровую позитивную обстановку при изучении предмета. Позитивный настрой и получение позитивного результата в учебе и при прохождении производственной практики очень важен для организации качественного образовательного процесса. Если деятельность сопровождается позитивными результатами, то есть вероятно, что у человека будет формироваться позитивная социальная установка на данную деятельность [12].

Преподавателю нужно заострить внимание на профессиональную направленности студентов, в процессе обучения. Следует отметить, что профессиональная направленность главным образом рассматривается как положительное отношение к профессии в целом или как иерархия по разным основаниям соотносимых мотивов, определяющих деятельность в какой-либо профессиональной области, поэтому видов мотивов и их классификаций много [14].

В процессе обучения важную роль выполняет изучение мотивационной составляющей каждого студента. Знание личностных особенностей студентов, их мотивационных убеждений поможет педагогу создать оптимальную среду обучения [17]. Это позволит добиться лучшего результата усвоения учебного материала в педагогическом процессе при индивидуальном подходе. Необходимо выявлять студентов с не проявленными, то есть латентными мотивами. Повышать мотивацию студентов с не проявленными (латентными) мотивами можно только после проявления таких мотивов и осознания их самим студентом [2].

Мы в самом начале изучения студентами предмета «Автоматические тормоза подвижного состава» применили научный педагогический метод исследования – беседа, для исследования понимания важности изучаемого предмета студентами. В ходе обработки полученных данных мы пришли к выводу, что студенты не осознают важность предмета, большинство обучаемых считают, что больше их внимание заслуживает изучение конструктивных особенностей локомотива и «Правил технической эксплуатации подвижного состава». Обучаемые, не владея полной информацией о специфике и профессиональных особенностях будущей получаемой профессии подсознательно делают специальные дисциплины на важные с их точки зрения, то есть дисциплины, которые будут иметь практическое применение при выполнении должностных обязанностей в своей профессиональной деятельности и менее важные специальные дисциплины, то есть те, которые менее важны и отсутствие знаний или пробел в знаниях не скажется по субъективному мнению студентов критически, на качестве их профессиональной деятельности. Процесс обучения выстроен так, что предмет «Автоматические тормоза подвижного состава» изучается студентами с начала третьего курса, до поездной практики которую они проходят в конце третьего курса, после которой студент начинает осознавать важность изучаемого предмета, так как при прохождении практики студентам понадобятся знания, полученные при обучении. Поэтому в первую очередь встает вопрос о необходимости индивидуализации обучения для каждого студента. Очевидно, что для обеспечения индивидуализации обучения преподавателю необходимо учитывать возрастные и определять индивидуальные особенности студентов [5].

Для того, что запустить мотив, который необходим для того, чтобы студент проделал работу по изучению предмета, необходимо вызвать познавательный интерес к изучаемому предмету. Один из способов вызвать познавательный интерес у студентов, это рассмотрение и изучение нестандартных ситуаций в будущей профессиональной деятельности. Важно построить учебный процесс таким образом, чтобы он был неразрывно связан с практической деятельностью и будущей профессиональной деятельностью студентов [15]. Изучение нестандартных ситуаций и последствия, к которым приводит отсутствие теоретических знаний при выполнении должностных обязанностей, в дальнейшем минимизирует повторение подобных случаев, у студентов которые после окончания обучения придут на производство и самостоятельно начнут выполнять свои должностные обязанности. Организация нестандартных ситуаций, их исследование и урегулирование – это главный потенциал развития профессиональных компетенций, которые предоставляют просто и производительно работать в состояниях меняющейся сущности промышленной деятельности [8]. При изучении отдельных тем предмета «Автоматические тормоза подвижного состава» которые включали изучения конструктивных особенностей тормозного оборудования подвижного состава, для зарождения познавательного процесса у студентов применялись информативные медиатехнологии, просматривались видеофильмы, которые подготавливались по заказу компанией ОАО «РЖД».

Обучаемые отнеслись с интересом к такому дидактическому способу изучения предмета. Изучались реальные события, действие локомотивных бригад, при эксплуатации тягового подвижного состава (локомотивов), а также нарушений при эксплуатации, допущенных локомотивными бригадами и последствия, к которым привели данные нарушения. Блок “изучение темы предмета – видеофильм” соответствовал программе обучения и видеофильмы не только дополняли полученную теоретическую информацию, но и запускали познавательный интерес у студентов к изучаемой теме предмета, так и ко всему предмету целиком, что способствовало более качественному пониманию изученного материала. Соответственно с интересом к предмету и росла мотивация к всему процессу обучения целиком. Среди различных методов, метод визуальной иллюстрации является одним из самых простых методов получения учебных материалов и содействия глубокому усвоению [18]. Просматривая видеофильмы студенты помимо теоретического изучения материала, получают представление практического применения полученных знаний. Лучший метод обучения – обучение, сразу совмещенное с практикой, когда тебе наглядно объясняют: что и для чего ты учишь [3]. Для увеличения мотивации студентов к изучаемому предмету мы применили в процессе обучения следующие видеофильмы подготовленные по заказу компании ОАО «РЖД» и размещенные в социальном сервисе YouTube:

1. Крушение поезда 2707 на перегоне Ерал – Симская. Ссылка: <https://www.youtube.com/watch?v=t9AeyIYnMsM>
2. Цена ошибки. Крушение на Белорусском направлении. Ссылка: <https://www.youtube.com/watch?v=2FRfHYkaMfs&t=483s>
3. Сонный путь машиниста Касина. Ссылка: <https://www.youtube.com/watch?v=brx7ppmVQg4&t=670s>
4. Крушение на перегоне Икорец-Битюг. Ссылка: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUHHmYDjbvM>
5. Сход по станции Белая Калитва. Ссылка: <https://www.youtube.com/watch?v=nJTka9eL0LE&t=428s>

Вместе с тем следует отметить, что мультимедийные технологии полезны и необходимы не только студентам, но и педагогам, поскольку при большой учебной нагрузке спасают от профессионального выгорания, заставляют находить новые решения для уже известных задач, побуждая к творчеству и самообразованию [11]. Поэтому при изучении были подготовлены презентации в формате PPTX для изучения конструкции тормозного оборудования подвижного состава, а также особенности эксплуатации автоматических тормозов локомотива и вагонов. Презентации позволили досконально изучить конструкционные особенности элементов тормозной системы поезда, особенно в условиях пандемии, когда периодически приходилось преподавать материал изучаемого предмета в дистанционном формате. Медиа компетентность преподавателя играет важную роль в формировании положительной мотивации студентов. Педагог должен уметь преобразовывать то или иное содержание учебного материала в медиа-контент, учитывать особенности восприятия web – информации, организовывать эффективную обратную связь в условиях дистанта, мотивировать обучающихся к работе в особых условиях, формировать в том числе и net-культуру всех участников образовательных отношений [10].

Выводы. Включение профориентированных видеофильмов в образовательный процесс при изучении специальной дисциплины “Автоматические тормоза подвижного состава” служит одним из средств повышения мотивации обучаемых, а также росту профессиональной компетенции в процессе обучения в железнодорожном колледже.

Работа с видеофильмами позволяет:

- смоделировать студенту применение полученных теоретических знаний в предполагаемой профессиональной деятельности;
- повышать уровень знаний полученных при изучении технических особенностей конструкции тормозов подвижного состава;
- повышать мотивацию студентов к выбранной профессии и изучаемому предмету;
- увеличить познавательную деятельность;
- формировать и повышать благоприятные условия для формирования профессиональной компетенции.

Работа с презентациями в процессе обучения позволит качественно изучить тормозную систему подвижного состава, так же позволит провести качественное обучение специальной дисциплине при организации образовательного процесса в дистанционном формате. Приведенная в настоящей статье методика повышения мотивации обучаемых является, на наш взгляд, оптимальной с точки зрения последовательности действий при организации учебного процесса с использованием видеоматериалов. Подводя итоги вышесказанному, хотелось бы подчеркнуть, что при внедрении и развитии интерактивных методов, необходимо подходить с учетом специфики каждой учебной дисциплины, а также учитывать методологические особенности вводимой инновации. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более детальном изучении формирования и развития как учебной, так и учебно-профессиональной мотивации будущих специалистов железнодорожного транспорта в процессе обучения, а также изучения проблемы возникновения демотивации и разработки способов ее преодоления.

Литература:

1. Авдеева, А.П. Ожидания студентов от инноваций в образовании / А.П. Авдеева, Ю.А. Сафонова // Вестник университета. – 2022. – № 2. – С. 209-215.
2. Билан, А.Н. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении электронного оборудования современных автомобилей / А.Н. Билан // Актуальные вопросы современной науки. – 2013. – № 30-1. – С. 112-121.
3. Васюков, С.Н. Повышение мотивации студентов железнодорожного колледжа / С.Н. Васюков // EurasiaScience: сборник статей XLIV международной научно-практической конференции, Москва, 31 марта 2022 года / Научно-издательский центр «Актуальность.РФ». – Москва: Общество с ограниченной ответственностью “Актуальность.РФ”, 2022. – С. 121-124.
4. Гладышева, А.А. Перспективное направление политики РЖД в области охраны здоровья и повышения безопасности пассажирских и грузовых перевозок / А.А. Гладышева, И.М. Гладышев, А.В. Утяшева // Материалы II всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 02 декабря 2021 года. – Омск: Омский государственный университет путей сообщения, 2021. – С. 200-210.
5. Глущенко, В.В. Философия политики повышения мотивации студентов вузов / В.В. Глущенко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 2-4(44). – С. 83-89.
6. Дуб, Г.В. Причины демотивации студентов на уроках иностранного языка в высшей школе / Г.В. Дуб, И.Э. Крусян // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 12. – С. 170-172.
7. Ковкина, И.В. Взаимосвязь познавательных и профессиональных мотивов студентов в учебном процессе / И.В. Ковкина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. – № 1. – С. 64-69.
8. Косинская, Е.А. Реализация принципа индивидуального подхода к личности студента / Е.А. Косинская // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2015. – Т. 1 (67). – № 4. – С. 78-87.
9. Минеев, Н.В. Формирование профессиональных компетенций, обучающихся СПО: на примере подготовки

специалистов железнодорожного транспорта / Н.В. Минеев, М.А. Мельникова, Д.В. Зерняев // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 3. – С. 31-34.

10. Мордвинцева, В.С. Мультимедийная презентация как возможность создания интерактивной среды в формате академической вузовской лекции / В.С. Мордвинцева, Н.А. Никулина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 8-1(86). – С. 211-214.

11. Панарина, Ю.П. Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов и студентов-юристов / Ю.П. Панарина, Л.Н. Гридяева // Перспективы развития науки в современном мире: Сборник статей по материалам III международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Астана, 06 ноября 2017 года. – Астана: Общество с ограниченной ответственностью Дендра, 2017. – С. 156-159.

12. Полещук, Г.С. Мотивация учения и выбора профессии / Г.С. Полещук // Вологодские чтения. – 2010. – № 78. – С. 194-195.

13. Пономарева, Е.Ю. Психологические аспекты визуального восприятия в дистанционном обучении вуза / Е.Ю. Пономарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 271-275.

14. Раянова, Ю.Ю. Типы социальных установок и мотивы выбора профессии старшеклассников / Ю.Ю. Раянова, Я.А. Бредихина // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2017. – № 1. – С. 52-57.

15. Романова, Г.А. Медиадидактика и медиакомпетентность педагога: к трактовке понятий / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 217-219.

16. Стародубов, С.М. Технологии популяризации рабочих профессий / С.М. Стародубов // Традиции и инновации в образовании: Сборник статей юбилейной XX Международной научно-практической конференции. Посвящается 85-летию ЛОИРО, Санкт-Петербург, 2017. – С. 463-467.

17. Урумов, З.Э. Формирование мотивации учения в процессе научно-исследовательской деятельности обучающихся / З.Э. Урумов, И.М. Бигаева, З.К. Малиева // ЦИТИСЭ. – 2022. – № 1(31). – С. 491-499.

18. Усова, А.В. Прикладные аспекты развития учебной мотивации студентов / А.В. Усова, Н.Н. Яшалова, А.А. Ильясов, Д.А. Рубан // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 2(77). – С. 170-178.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент **Викжанович Светлана Николаевна**

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

ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С УЧЕТОМ СТЕПЕНЕЙ ТЯЖЕСТИ НАРУШЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье описана классификация игровой деятельности с учетом возрастных параметров. Обоснована структура дефекта при искаженном варианте психического развития. Раскрыта характеристика степеней тяжести нарушения коммуникации при расстройстве аутистического спектра. Обозначены особенности игровой деятельности при специфичном нарушении социальной коммуникации. Проанализирована взаимосвязь моделей стереотипного поведения с этапами становления игровой деятельности. Приведены примеры деструктивного поведения. Сформулированы положения о выборе технологии игровой терапии. Структурирован алгоритм обучения детей данной нозологической группы навыкам игры. Проиллюстрированы варианты визуализированных опор, используемых при обучении. Выполнен анализ игровой деятельности дошкольников с нормальным и искаженным вариантами развития.

Ключевые слова: игровая деятельность, игровая терапия, двигательная игра, сенсорная игра, сюжетно-ролевая игра, терапевтическая игра, коммуникация, сложная структура дефекта, расстройство аутистического спектра (РАС), стереотипии.

Annotation. The article describes the classification of gaming activity, taking into account age parameters. The structure of the defect in a distorted variant of mental development is substantiated. The characteristics of the degrees of severity of communication disorders in autism spectrum disorder are disclosed. The features of gaming activity with a specific violation of social communication are indicated. The interrelation of models of stereotyped behavior with the stages of formation of game activity is analyzed. Examples of destructive behavior are given. Provisions on the choice of technology of play therapy are formulated. The algorithm for teaching children of this nosological group of the game is structured. Variants of visualized supports used in training are illustrated. The analysis of the play activity of preschool children with normal and distorted developmental variants was carried out.

Key words: game activity, game therapy, motor game, sensory game, role-playing game, therapeutic game, communication, complex defect structure, autism spectrum disorder (ASD), autostimulation.

Введение. Пристальное внимание отечественных и зарубежных исследователей было приковано к многолетнему опыту изучения игры, как ведущего вида деятельности, качественно влияющего на зону ближайшего развития дошкольника [1, 3, 5]. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. единодушно заявляли, что только игра является средством познания и моделирования жизненно значимых социальных связей. Одним из первых авторов, обратившихся к идее классификации детской игры, стал Ф. Фребель, который описал поэтапное становление и иерархичное развитие связей между подвижной, сенсорной и сюжетно-ролевой играми. Отмеченные выше научные положения являются базовыми не только при подборе дидактического инструментария для занятий с детьми с нормальным психофизическим и речевым развитием, но и могут быть представлены в качестве ориентира для организации коррекционной работы с детьми раннего и дошкольного возраста с искаженным психическим развитием.

Изложение основного материала статьи. Под искаженным вариантом психического развития в современной психологии понимают патологические изменения психики эквивалентные расстройству аутистического спектра (РАС). В сложной структуре дефекта при РАС первичным нарушением выступает центральное органическое поражение мозговых структур [1]. Данный факт определяет симптоматику и последовательность вторичных негативных наслоений. В качестве вторичного дефекта при РАС специалистами (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская М.М. Либлинг) рассматривается несформированность коммуникативной функции с патологическим изменением эмоционального фона в сочетании состереотипной ритуальной моделью поведения, что несомненно влияет на усвоение жизненно важных социальных алгоритмов [2, 4].

Нарушение социальной коммуникации у аутичного ребенка характеризуется нами тремя степенями тяжести.

Первая – тяжелая степень нарушений коммуникации сопровождается целенаправленным дрейфом, или так называемым полевым поведением. Обычно такая поведенческая модель характерна для детей с расстройством аутистического спектра в раннем возрасте, но при грубом нарушении интеллекта подобная симптоматика будет носить пролонгированный характер. Такое состояние объясняется вариантом отрицания коммуникативного контакта с собеседником и в первую очередь с матерью. Об этом факте свидетельствует кратковременность глазного контакта, отсутствие жестикуляции, мутизм. В незнакомом помещении с обилием игрового материала аутичным ребенком движет не интерес к игрушке, а страх перед новым бытовым пространством, заполненным незнакомыми предметами. Он стремится к игрушке, захватывает ее и тут же избавляется от желаемого предмета, мгновенно переключая внимание на другой. Подобным образом ребенок исследует все предметы, которые расценивает как угрозу, и убедившись в их безопасности, успокаивается и входит в своеобразный двигательный транс или аутостимуляцию. Цикличные приседания, встряхивание кистей рук, хаотичный бег, раскачивание из стороны в сторону и прочие стереотипно выполняемые движения могут продолжаться часами и приводят к стагнации социальных коммуникативных контактов. Приостановить двигательную стереотипию возможно только посредством подвижной игры. Предметная манипулятивная деятельность, на данном этапе развития коммуникации, полностью не сформирована. Интерес к игрушке с целью организации игровой деятельности с партнером не возникает. В качестве описания ребенка с тяжелой степенью нарушения коммуникации приведем пример деструктивного поведения при попытке вовлечения его в игру.

Савелий Р. 3 года 2 месяца. Ребенок в незнакомом ему помещении демонстрирует полевое поведение. Передвигаясь от предмета к предмету, встряхивает пальцами кистей рук, что свидетельствует об аффективном состоянии. Захватывает предмет и через несколько секунд бросает его на пол, устремляясь к другому. Предпочтений в выборе игрушек в пользу неигровых предметов не наблюдается. Убедившись в безопасности окружающего пространства, мальчик подходит к большому резиновому мячу, ложится на него и организует покачивающие движения. При появлении педагога проявляет интерес, стимулирует взрослого поднять его на руки и осуществить подбрасывающие движения, кручение и верчение. Получив отказ, ложится на мяч и ожидает, что взрослый будет качать его на мяче.

Проанализируем вышеописанную ситуацию. Подобные действия нельзя расценивать как полноценный акт коммуникации педагога и ребенка при организации подвижной игры, инициатива ребенка носит исключительно формальный характер. Ребенок настойчиво использует физическую силу взрослого для вхождения в желаемую двигательную стереотипию. Аутостимуляция не соотносится с процессуальными действиями подвижной игры, возникает спонтанно и определяется как транс особого рода, совершаемый без определенных целей и правил. Игра всегда имеет правила, которые принимаются обоими партнерами в полноценном коммуникативном акте.

Отметим, что трехлетний нормотипичный ребенок, напротив, с интересом входит в манипулятивную деятельность с новой игрушкой, охотно вовлекает в игровой процесс взрослого, адекватно реагирует на предложенные правила.

В качестве стратегии игровой терапии с ребенком с тяжелой степенью нарушения коммуникации можно предложить подключение педагога к двигательной стереотипии и перевод ее в подвижную игру.

Например, аутичный ребенок осуществляет хаотичный бег. Отметим, что попытки остановить его традиционными методами обычно безуспешны, что вызывает у взрослого чувство безысходности. Для разрешения вышеописанной ситуации педагогу необходимо прикоснуться к убегающему ребенку и предложить догнать себя, т.е. организовать игру «Догони меня, а потом я тебя». Использование подобной техники эффективно помогает переключить двигательную стереотипию в подвижную игру. Приняв правила игры, и по сути выполняя тот же самый двигательный акт, который расценивается как аутостимуляция, ребенок становится управляемым и готовым к дальнейшей коммуникации со взрослым.

Если ребенок с расстройством аутистического спектра настойчиво требует покачать его на мяче, следует предложить игру в паре. Например, «Перекачивание мячиков разного размера» или «Выбор цветных шариков в сухом бассейне». Педагог сопровождает игровые действия инструкциями: «Кати ко мне большой резиновый мяч», «Дай мне зеленый шарик» и т.д. На этом этапе формирования игровых умений важно переводить двигательную игру в игру сенсорную, вызывая интерес аутичного ребенка к изучению сенсорных эталонов. Рассмотрим еще один пример двигательной стереотипии.

Часами ребенок с РАС может совершать вращение тела в левую или правую сторону и не испытывать при этом нарушений координации. В подобной ситуации используют танцевальную терапию. Ребенка вводят в хореографию группового танца, где он сначала выполняет лишь одно движение – вращение. Под аккомпанемент начинает вращаться в одну сторону и с прекращением музыки останавливается, затем музыка возобновляется и он продолжает вращаться в другую сторону. Постепенно танцевальные движения следует усложнять.

Итак, мы продемонстрировали несколько вариантов двигательных стереотипий у детей с тяжелой степенью нарушения коммуникации и определили стратегию перевода элементарной подвижной игры к игре с сенсорными предпочтениями, формирование подобных игровых действий способствует дальнейшему развитию навыка социальной коммуникации.

Поведению дошкольников с выраженной степенью нарушения коммуникации характерен стабильный интерес к сенсорным ощущениям. Желание повторять один и тот же двигательный акт угасает и на смену двигательным стереотипиям приходят сенсорные. Перед ребенком с РАС открывается мир тактильных, вкусовых, обонятельных, зрительных и слуховых ощущений, постепенно приоритетным влечением становится знаковая система: цифры, буквы, ноты и пр. Ребенок, в зависимости от вида сенсорной стереотипии, стремится систематизировать предметы по форме, цвету, материалу, размеру. Он требует демонстрации одного и того же мультфильма, прослушивания одной и той же музыки, песни. Ребенок с РАС агрессивно подавляет любое внедрение взрослого в алгоритм сенсорной аутостимуляции.

Приведем пример игровых действий ребенка с выраженной степенью нарушения коммуникации.

Андрей М. 4 года 7 месяцев.

В незнакомом помещении с обилием игрового материала входит с опаской, но достаточно быстро находит интересующие его игрушки – машинки. Систематизирует машинки по размеру и выстраивает их в цепочку. На предложение педагога покатав мишку на одной из машинок реагирует агрессией. Выбрасывает игрушку из кузова и отталкивает педагога. После возобновления попытки взрослого внедрить мишку в кузов машинки, щипает педагога и вновь избавляется от плюшевой игрушки. Разрушает колонну машинок.

Стоит обратить внимание на то, с каким энтузиазмом мальчик решает поставленную перед собой сверхзадачу. Ему необходимо найти все машинки, которые находятся в этой комнате, затем соотнести их по размеру от самой большой к самой маленькой. Любое изменение поставленной задачи для него недопустимо. Игрушка с проекцией на живое, в данном случае это плюшевый мишка, игнорируется. Выполняя манипуляции с предметами, отвергает помощь взрослого. Представленная модель деструктивного поведения ребенка с выраженной степенью нарушения коммуникации свидетельствует о несформированности игровых навыков сюжетно-ролевой игры, которая к пяти годам становится ведущей.

Дети, развивающиеся в соответствии с онтогенезом игровой деятельности, охотно разворачивают сенсорную игру и далее самостоятельно организуют сюжет или проявляют эмпатию, вспоминают о близком человеке, совершая игровые

действия для него. Например. Пересыпая крупу или переливая воду, дошкольники готовят обед для куклы. Организуя игру с машинками, перевозят грузы, или катают игрушечных пассажиров. Рисуют красками и дарят рисунок маме.

Задачей дефектолога становится обучение ребенка с РАС выполнению игровых действий, которые типичны для нормально развивающихся сверстников, используя при этом специальные приемы. Так, аутичный дошкольник, находясь на продвинутом уровне коммуникации, приобретает способность слышать собеседника и понимать его обращенную речь. Важно на этом этапе уметь договариваться с ребенком и использовать его сенсорные предпочтения в качестве награды, стимулировать ребенка завершать сенсорную игру сюжетом. При правильной организации сенсорной игры педагог решает следующие коррекционные задачи: устранение сверхценных страхов, компенсация стереотипий, преобразование сенсорной игры в сюжетно-ролевую.

Наблюдая за ребенком, совершающим стереотипные сенсорные действия, важно выявить характер его предпочтений. Так, при выполнении серийных действий с машинками у ребенка активно задействован зрительный анализатор, в этом случае следует предложить сенсорную игру на соотношение размера предметов, объединенных единой лексической тематикой. Для организации подобных игр в качестве инструментария можно использовать не только натуральные предметы и игрушки, но и интерактивную доску, сенсорный стол или сенсорную песочницу. Для стимуляции игровых действий следует пытаться договориться с ребенком, обещать ему, что в случае выполнения поставленной игровой задачи обязательно появится сюрприз - машинка. Любая сенсорная игра должна завершиться сюжетом. Определяя размер машинки, предлагаем ребенку выбрать пассажира и прокатить его на этой машинке. Если сенсорная игра внезапно прерывается агрессивными действиями ребенка, то необходимо организовать терапевтическую игру, которая заранее не планируется. Ребенок разбрасывает машинки, значит нужно инсценировать землетрясение, создать игровую ситуацию помощи куклам. Аутичный дошкольник обязательно должен завершить игру восстановлением порядка в игровом уголке.

Данные рекомендации будут способствовать продвижению ребенка с РАС к выполнению сложных игровых действий в сюжетно - ролевой игре. К самостоятельной организации разноплановой сюжетно-ролевой игры способны дети с легкой степенью нарушения коммуникации.

При легкой степени нарушения коммуникации сенсорные предпочтения преобразуются в определенный вид деятельности. Феномен тождества проявляется водообразности и стабильности игры. Длительное время дети могут совершать одно и то же игровое действие. Зачастую игра носит неадекватный характер.

Проиллюстрируем пример организации игровой деятельности ребенка с легкой степенью нарушения коммуникации.

Никита Ш. 6 лет. Предпочитает совершать игровые действия, имитирующие приготовление пищи и сервировки стола. Накрывает на стол, раскладывая зеленые салфетки, на них ставит зеленые тарелки, рядом кладет зеленые вилки и ножи. На тарелки выкладывает зеленые муляжи овощей, фруктов и продуктов питания. Находит зеленый кубик и кормит его ложкой.

В приведенном примере описана попытка организации самостоятельной сюжетной игры дошкольником с РАС. Мальчик в ситуации ожидания гостя к обеду выбирает предметы одного цвета, что является показателем наличия у него сенсорной стереотипии. Отметим, что ребенок усвоил алгоритм сервировки стола и осознал конечную задачу игры. Он должен угостить гостя обедом, однако выбор гостя выполняется неадекватно, так как не усвоены жизненно важные социальные ориентиры, ребенок в силу нарушенной коммуникации не видит разницы между одушевленными и неодушевленными предметами. Самостоятельная игровая деятельность не сопровождается речью, нет стремление выстроить диалог с персонажем, или наблюдающим игрой педагогом.

Коррекционная работа по формированию у старших дошкольников с РАС навыков сюжетно-ролевой игры строится по двум направлениям: обучение бытовой сюжетно-ролевой игре и обучение социальной сюжетно-ролевой игре.

Становится возможной организация игры с использованием диалога с опорой на алгоритмы и различные схемы. В партнерских диадах «взрослый – ребенок», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок» реализуются разнообразные бытовые и социальные сюжеты.

Сложность реализации сюжета с бытовым содержанием заключается в том, что ребенок не усваивает последовательность элементарных действий, которые он наблюдает ежедневно. В этом случае хороших результатов в обучении игре можно добиться если использовать пиктограммы, или картинки с подписями. Подобные «картинки-помощники» определяют алгоритм совершаемых игровых действий, на которые ориентируется ребенок. Аутичный дошкольник должен усвоить не только последовательность действий, но и научиться вести диалог с партнером по игре. Таким образом в игре отрабатываются все важные бытовые навыки: мытье посуды, сервировка стола, стирка одежды, уборка помещения, поход в магазин, поездка на транспорте и пр. Сюжетно-ролевые игры, которые направлены на развитие эмпатии носят социальный характер. В играх «Мама заболела», «У мамы день рождения», «Помоги маме встретить гостей» ребенок не только должен усвоить алгоритм действий помощи маме, но и научиться распознавать эмоции мамы в разных жизненных ситуациях и правильно на них реагировать. Последовательность сюжетной линии в социальных играх отрабатывается с помощью кукол, играющих роли членов семьи. Моделируются игровые ситуации, которые отображают взаимодействие членов семьи. Постепенно социальные сюжеты усложняются и выходят за рамки только семейных отношений.

Выводы. Резюмируя вышесказанное сформулируем основные положения при выборе игровой технологии в коррекционной работе с детьми с РАС:

- своевременно определить степень нарушения коммуникации;
- соблюдать иерархию связей между подвижной, сенсорной и сюжетно-ролевой играми;
- при организации двигательной игры стимулировать интерес к сенсорным эталонам;
- завершить сенсорную игру выбором сюжета;
- бытовые и социальные сюжетно-ролевые игры сопровождать картинными алгоритмами и реализовывать в диаде «взрослый – ребенок», «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок».

Литература:

1. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 75.
2. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.П. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 1997. – 341 с.
3. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избр. психол. соч.: В 2 т. – М., 1983. – Т. 1. – С. 306.
4. Либлинг, М.М. Игра в коррекции аутизма / М.М. Либлинг // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2014. – Вып. № 20. – 1 CD-ROM.
5. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. – С. 360.

кандидат педагогических наук, доцент **Виневская Анна Вячеславовна**
 Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
 Ростовского государственного экономического университета
 (Ростовский институт народного хозяйства) (г. Таганрог)

О ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОНОМЕТОДИК ДЛЯ КОРРЕКЦИИ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС

Аннотация. В статье обобщен новый материал по теме использования монометодик для коррекции, обучения и абилитации детей с расстройствами аутистического спектра. Особое внимание уделено рассмотрению «базовой модели психического» ребенка с РАС авторов Л.Г. Бородина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. Выделяются и описываются характерные особенности ядерных эмоциональных, поведенческих, когнитивных и сенсорных нарушений. Эти нарушения составляют основу определяющей модели психического. Обосновывается мысль о том, что согласно заявленной модели для коррекции каждого ядерного нарушения необходимо подбирать комплекс методик, основываясь на эклектическом подходе в образовании детей с РАС. Это позволит соединять элементы разных подходов, комплиментарно восполнить дефициты, асинхронии и перверсии развития ребенка с РАС. Автором предлагается рассмотреть «базовую модель психического» в качестве методологической основы для проектирования коррекционной помощи детям с РАС. Для этого необходимо использовать комплекс технологий, методов и методик, предложенных как отечественными, так и зарубежными авторами. Авторская позиция, таким образом, заключается в том, что использование монометодик и монометодов является технологически устаревшим и неадаптивным. Модифицированные технологические конструкты, объединенные комплексным подходом, позволяют компенсировать потери и избытки асинхронного развития ребенка с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, обучение детей с РАС, коррекция, расстройства аутистического спектра, базовая модель психического ребенка с РАС.

Annotation. The article summarizes new material on the topic of using monomethodics for correction, training and habilitation of children with autism spectrum disorders. Special attention is paid to the consideration of the "basic model of the mental" child with ASD by the authors L.G. Borodin, N.Ya. Semago, M.M. Semago. The characteristic features of nuclear emotional, behavioral, cognitive and sensory disorders are highlighted and described. These disorders form the basis of the defining model of the mental. The idea is substantiated that according to the stated model, it is necessary to select a set of methods for correcting each nuclear violation, based on an eclectic approach in the education of children with ASD. This will allow us to combine elements of different approaches, complementarily fill in the deficits, asynchronies and perversions of the development of a child with ASD. The author proposes to consider the "basic model of mental" as a methodological basis for designing correctional care for children with ASD. To do this, you need to use Modified technological constructs, combined with an integrated approach, make it possible to compensate for the losses and excesses of asynchronous development of a child with ASD.

Key words: autism spectrum disorders, teaching children with ASD, correction, autism spectrum disorders, basic model of a mental child with ASD.

Введение. Расстройства аутистического спектра (РАС) – это пожизненные состояния, связанные с изменениями развития нервной системы, характеризующиеся качественными искажениями в разных сочетаниях и с разной степенью выраженности во всех базовых сферах психического – регуляторно-волевой, когнитивной, аффективно-эмоциональной, анализаторной [6]. Базируясь на методологии авторов К.С. Лебединской и О.С. Никольской, с уверенностью констатируем, что именно нарушения в аффективно-эмоциональной сфере будут важнейшими и определяющими в структуре искаженного развития при РАС, что и будет проследиваться в нарушениях системы взаимодействия человека, имеющего аутизм, с социумом. В свою очередь когнитивная и регулятивная сферы в состоянии искаженного развития также будут показывать «западания» и сочетано «оттягивать на себя» жизнеобеспечивающий ресурс [7, 8, 9].

Как пишут Л.Г. Бородина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго это связано в первую очередь с темпом и характерными особенностями формирования регуляторно-волевой и когнитивной, на которые будут оказывать непосредственное влияние как сама аффективно-эмоциональная сфера, так собственно траектория искаженного развития [6, С. 14]. Этим объясняются и анализаторные искажения, на которые также будут оказывать влияние аффективно-эмоциональные искажения.

Таким образом, образовательная практика, касающаяся обучения детей с РАС сталкивается с обширным рядом проблем организации их деятельности. Эта деятельность должна не только восполнять дефициты сразу в четырех сферах психического, но и выстраивать образовательную деятельность, чтобы она вела за собой развитие ребенка с РАС [1].

Изложение основного материала статьи. Подбор и применение технологий в системе образования для обучения детей с РАС требует особых подходов и создания особых условий.

Исторически сложилось, что долгое время дети, имеющие столь широкий спектр отклонений, состояли на учете в психоневрологических диспансерах и получали исключительно медикаментозную поддержку и лечение. Образовательная практика не включала их в общий исследовательский круг, а значит, не выработала четкого критериального отношения к детям с РАС, не были созданы образовательные среды, не разработаны методы и методики, диагностический и контрольно-измерительный инструментальный успешности и продвижения по образовательной траектории [2, 3, 4, 5]. Кроме того, можем сказать, что в современной практике специального образования отсутствует психолого-педагогическая классификация детей с ядерными эмоциональными, поведенческими, когнитивными и сенсорными нарушениями, вследствие чего, соответственно, нет и точечной системы психолого-педагогической помощи, так как (здесь повторимся), расстройства аутистического спектра объединяют в себе квадриаду ядерных расстройств, и проявляются они в искаженном развитии каждого индивидуума строго индивидуально.

Обратим внимание также на то, что в спектре аутистических расстройств находятся аутоподобные нарушения, а также синдромальный аутизм, как совокупность симптомов при генетических синдромах [5, 6]. Все это делает картину расстройств аутистического спектра крайне размытой, что позволяет говорить о применении комплексного (эклектического) подхода в образовательном процессе обучающихся с РАС, что позволит соединять элементы разных подходов, комплиментарно восполнить дефициты, асинхронии и перверсии развития ребенка с РАС [7]. Таким образом, складывается ситуация, когда использование только одной методики или одного метода является неоправданным, а значит неэффективным. Многие научные обзоры: С.А. Морозов, С.С. Морозова, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и других исследователей говорят о том, что среди многообразия новых и старых методик невозможно выделить только одну, которая бы перекрывала полностью потребности ребенка в развитии и обучении. Добавим, что в этой связи невозможно навязать в рамках обучения и коррекции только одни доказательные методы, подтверждающие свою эффективность и игнорировать

другие. Логистика сопровождения ребенка с РАС в образовательном процессе требует вариативности и технологичности, что с монометодикой или монометодом неосуществимо.

Л.Г. Бородина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго призывают специалистов, работающих с детьми, имеющими РАС и различные нарушения и отклонения в развитии анализировать результаты исследований, опираясь, прежде всего, на динамическую клиническую картину, данные анамнеза, тщательное наблюдение за тем, как ребенок проявляет себя в новой и знакомой среде, а не на тестовые диагностические процедуры [6, С. 113].

В связи с чем, по нашему мнению, возникает крайне спорный вопрос об эффективности использования метода прикладного анализа поведения, как определяющего монометода в логистике сопровождения ребенка с РАС в инклюзивном образовательном процессе. Основанный на обобщении внешних значимых действий, как внешнее и объективное, этот подход не дает полной картины личностно-значимых или социальных глубинных психических феноменов поведенческих актов. Несомненно то, что метод прикладного анализа поведения будет эффективным в ряде случаев при работе с детьми, имеющими РАС. Однако отсутствуют исследования проверки эффективности этого метода у детей, имеющих эволютивный аутизм или регрессивные варианты аутистических расстройств. Нисколько не умаляя возможную эффективность метода АВА отметим, что нет достоверной статистики того, в каких случаях метод АВА действительно эффективен. Заметим, что достоверность этого метода основана только на зарубежных статистических данных, не подкрепленных классификацией. Все заявленные вопросы пока остаются без внимания в отечественной практике коррекции и абилитации детей, имеющих различные аутистические расстройства.

Возвращаясь к квадриаде ядерных нарушений при РАС, отметим, что, как пишут авторы Г. Бородина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, все наблюдаемые феномены психического состояния ребенка будут составлять базовую модель психического и явят результат такого взаимодействия паттернов поведения, собственных установок, убеждений, стимулах, моделях поведения, порядке взаимодействия с другими людьми [6, С. 37]. Красной нитью, проходящей через эту «базовую модель психического» ребенка с РАС будет методология комплексного воздействия, сочетающая в себе многообразие проявлений и утрат в каждой из четырех сфер. Нахождение методик и методов воздействия и покрытия дефицитов будет своеобразным методическим конструктом, включающим в себя методы по работе с опережающим, условно нормативным, искаженным, дефицитарным, условно формирующимся развитием.

Таким образом, рассматривая аффективно-эмоциональное ядро психической модели, мы обращаем внимание на методы, направленные в первую очередь на коррекцию дефицитов и утрату этих глубинных структур, с этой целью необходимо использовать эмоционально-коммуникативные подходы, которые ориентированы на развитие взаимодействия, социальной коммуникации, на формирование у ребенка соответствующих ресурсов. Говоря о регуляторном обеспечении психической активности, основная роль будет принадлежать методу прикладного анализа поведения и когнитивно-поведенческим методам коррекции, включающим методы объясняющие причины того или иного поведения (социальные истории, фото-видео-истории и т.д.). Когнитивный компонент модели психического специфично компенсируется адаптированными методами дефектологической и логопедической коррекции, наконец, аналитаторный компонент компенсируется методами телесно ориентированных практик и воздействием на сенсорную сферу [18, 19, 20].

Ниже в таблице 1 даны обобщенные варианты методик, которые могут применять в комплексе для компенсации дефицитов тех или иных ядерных нарушений. Мы считаем, что данный вопрос недостаточно изучен, поэтому в качестве итогов обобщения теоретического обзора конкретизируем проблемы использования монометода для коррекции и обучения детей с РАС, в связи с чем, заметим следующее: в последнее время в российском образовательном контексте господствовала позиция агрессивного продвижения западных технологий и методик. Это касалось, в том числе такой области, как специальная педагогика. Отечественная дефектологическая школа, не обладая агрессивным менеджментом, основываясь на смысловых подходах, не смогла выдержать конкуренцию с предполагаемой эффективностью и продвижением западных подходов.

Таблица 1

Соотношение методов согласно «базовой модели психического» ребенка с РАС авторов Л.Г. Бородина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго

Ядерные нарушения	Рекомендуемые методы
Эмоциональные	Эмоционально-смысловой подход авторов К.С. Лебединской и О.С. Никольской Модель (DIR)Floortime) Метод Son-Rise (метод семьи Кауфман)
Поведенческие	Прикладной анализ поведения (АВА) Коммуникационная система (PECS) Метод социальных историй
Когнитивные	Адаптированная дефектологическая и логопедическая коррекция Структурированное обучение (TEACCH) Терапия ежедневной жизнью (DLT) Формирование модели психического (Theory of mind) Игровая терапия, фольклорные игры
Сенсорные	Кинезиотерапевтические методы Методы повышения уровня психического тонуса Лечебная и адаптивная физкультура Нейропсихологическая психомоторная коррекция (НПМК) Метод сенсомоторной коррекции Метод сенсорно-интегративной терапии (ASI) Метод соматосенсорной коррекции И.Л. Шницберга

Кроме проблемы использования монометода в коррекции аутистических расстройств, необходимо, по нашему мнению, дополнительно поднять качественной диагностики расстройств аутистического спектра. Опираясь на исследования Н.Я. Семаго и М.М. Семаго заметим, что авторы, чьей методологической концепции мы придерживаемся, также отмечают особую роль правильной диагностики при определении вида расстройства аутистического спектра и определения пути его компенсации. Та совокупность методик коррекции РАС, которая имеется сегодня в мировой коррекционной и педагогической практике, позволяет выбрать сочетание методик, которые будут «вести» ребенка с РАС, компенсируя его дефициты развития. В своих исследованиях Н.Я. Семаго и М.М. Семаго делают выводы о том, какие методики будут

являться ключевыми для работы с ребенком, имеющим РАС. Это базовые методы: медикаментозной поддержки и сопровождения, эмоционально-смысловой подход авторов К.С. Лебединской и О.С. Никольской, модель (DIRFloortime), адаптированной дефектологической и логопедической коррекции, метод прикладного анализа поведения. Методы второй линейки, к которым относятся различные методы, направленные на работу с сенсорной сферой, терапия повседневной жизнью, методы нейропсихокоррекции, различные методы коммуникативной и социальной сфер, лечебную физкультуру, кинезиотерапию или работу с телесными ощущениями. Третья линейка методов может быть выбрана в качестве дополнения к первой или второй линейке и будет включать терапию с животными, музыкальную или арт-терапию.

Выводы. Обобщая сказанное, отметим, что в связи с ростом показателей диагностирования расстройства аутистического спектра в детской популяции, использование монометодик в обучении детей с РАС уже не отвечает современным требованиям к результативности образовательной и коррекционной деятельности. А значит, использование монометодик и монометодов является технологически устаревшим и неадаптивным. Мы считаем, что модифицированные технологические конструкторы, объединенные комплексным подходом, позволяют компенсировать потери и избытки асинхронного развития ребенка с РАС. Кроме того, в своей работе каждый специалист должен придерживаться особой тактики диагностирования расстройств аутистического спектра, которая позволит ему определиться с комплексом методик или методов, необходимых для правильной коррекции нарушений развития при РАС или компенсации дефицитов развития ребенка.

Литература:

1. Баенская, Е.Р. Разделенное переживание – путь терапии детского аутизма [Электронный ресурс] / Е.Р. Баенская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – № 20. – [Электронный ресурс. Режим доступа: [perezhivanie-put-terapii-detskogo-page4](#)]
2. Башина, В.М. Ранняя детская шизофрения: статика и динамика / В.М. Башина. – М.: Медицина, 1989.
3. Башина, В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. – М.: Медицина, 1999.
4. Башина, В.М. Аутизм в детском возрасте / В.М. Башина. – М.: Экзамен, 2007.
5. Богдашина, О.А. Аутизм: определение и диагностика / О.А. Богдашина. – Донецк: Лебедь, 1999.
6. Бородина, Л.Г. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств / Л.Г. Бородина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго – Генезис. – Москва, 2018
7. Виневская, А.В. Обеспечение особых образовательных потребностей ребенка как феномен современного детства в транзитивном обществе. В книге: Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований / А.В. Виневская. – Ростов-на-Дону, 2020. – С. 292-302.
8. Виневская, А.В. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду муниципальной школы / А.В. Виневская // Матрица научного познания. – 2021. – № 8-1. – С. 180-184.
9. Виневская, А.В. К вопросу об обучении детей с особыми образовательными потребностями / А.В. Виневская, И.Е. Буршит // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 10 (163). – С. 97-101.
10. Морозов, С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии / С.А. Морозов. – М.: РБОО «Общество помощи аутичным детям “Добро”», 2010.
11. Морозова, С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме / С.С. Морозова. – М.: РБОО «Общество помощи аутичным детям “Добро”», 2013.
12. Никольская, О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей, страдающих ранним детским аутизмом: Автореф. ... дис. канд. психол. Наук / О.С. Никольская. – М., 1985.
13. Никольская, О.С. К типологии раннего детского аутизма // Журнал невропатологии и психиатрии имени С.С. Корсакова / О.С. Никольская. – 1987. – Вып. 10. – С. 1508-1512.
14. Никольская, О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма / О.С. Никольская. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
15. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2000. – 336 с.
16. Никольская, О.С. Проблемы семьи аутичного ребенка / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 76-84.
17. Семаго, Н.Я. Использование теоретических походов научной школы К.С. Лебединской в анализе механизмов поведенческой дизадаптации детей с двигательной расторможенностью // Материалы научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня рождения К.С. Лебединской / Н.Я. Семаго. – М.: ИКП РАО, 2005.
18. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000.
19. Семаго, Н.Я. Теория и практика углубленной психологической диагностики: от раннего до подросткового возраста / Г.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2016.
20. Симсон, Т.П. Шизофрения раннего детского возраста / Т.П. Симсон. – М., 1948.

УДК 378. 51

кандидат педагогических наук, доцент Воронько Татьяна Анатольевна

Российский университет транспорта (г. Москва);

старший преподаватель Дендерева Нелли Гавриловна

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

старший преподаватель Лещенко Елена Юрьевна

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

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Цифровое образовательное пространство даёт возможность по-новому организовывать образовательный процесс в вузе. Взаимодействие интерактивных средств и технологий обучения с традиционными методами и формами обучения совершенствует практику обучения и стимулирует поиск новых подходов к организации самостоятельной деятельности обучающихся. Особенностью применения цифровых средств обучения является то, что они должны обеспечивать двустороннее взаимодействие: диалог и обратную связь. Диалог позволяет активизировать работу обучающихся со справочной информацией, средства обратной связи осуществляют контроль и коррекцию действий обучающихся. Однако, в настоящее время в организации самостоятельной работы студентов в вузе интерактивные технологии не нашли ещё должного применения, используются периодически, чаще как вычислительные средства для расчётных математических работ. Перспективным является использование компьютерного моделирования в исследовательских задачах с практическим содержанием, где явно востребованы действия направленные на самостоятельное приобретение знаний, организацию планирования самостоятельной деятельности, саморефлексию, самооценку и самоактуализацию личности студента. Математическая подготовка студентов вуза предполагает увеличение объёма внеаудиторных занятий, связанных с самостоятельной работой, направленной на практическое применение теоретических знаний в профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, цифровая образовательная среда, интерактивные технологии, математическая подготовка студентов.

Annotation. The digital educational space makes it possible to organize the educational process at the university in a new way. The interaction of interactive learning tools and technologies with traditional methods and forms of learning improves the practice of learning and stimulates the search for new approaches to the organization of independent activity of students. The peculiarity of using digital learning tools is that they should provide two-way interaction: dialogue and feedback. The dialogue allows you to activate the work of students with reference information, feedback tools monitor and correct the actions of students. However, at present, interactive technologies have not yet found proper application in the organization of independent work of students at the university, they are used periodically, more often as computational tools for computational mathematical works. The use of computer modeling in research tasks with practical content is promising, where actions aimed at independent acquisition of knowledge, organization of planning of independent activity, self-reflection, self-assessment and self-actualization of the student's personality are clearly in demand. Mathematical training of university students involves an increase in the volume of extracurricular activities related to independent work aimed at the practical application of theoretical knowledge in the professional activities of students.

Key words: independent activity, digital educational environment, interactive technologies, mathematical training of students.

Введение. Современная образовательная среда характеризуется интерактивным диалогом между всеми участниками образовательного процесса. Использование современных средств обучения изменяет условия взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой, что способствует развитию различных видов учебной деятельности студентов. Образовательная среда динамично изменяется в направлении цифровизации и ведёт к более глубокой индивидуализации обучения. Насыщенная информационная среда способствует формированию самообразовательной деятельности обучающихся.

Цифровое образовательное пространство даёт возможность по-новому организовывать образовательный процесс в вузе. Взаимодействие интерактивных средств и технологий обучения с традиционными методами и формами обучения совершенствует практику обучения и стимулирует поиск новых подходов к организации самостоятельной деятельности обучающихся [7, 8].

Изложение основного материала статьи. Исторически сложилось, что интерактивное обучение рассматривалось как обучение во взаимодействии, как активное общение и потому основным инструментом взаимодействия был диалог. Сократическая беседа известна как активный метод обучения и инструмент, который мотивировал обучающегося к самостоятельному поиску ответа на вопрос. Как, правило, этот метод рассматривают как вид проблемного обучения и метод, направленный на развитие исследовательской деятельности, и в этом контексте исследование способствует формированию и развитию самостоятельной деятельности обучающихся. Само понятие «интерактивность» происходит от английского слова «interact», где «inter» – взаимный, «act» – действовать. Такое толкование этого понятия позволяет его использовать как интерактивное средство обучения, придавая ему значение дидактического инструмента формирования самостоятельной деятельности [8].

Информационно-коммуникативных средств обучения или как принято их называть цифровые инструменты обучения, придают новый импульс взаимодействию обучающихся с обучающей средой и средствами обучения, мотивируя студентов к самостоятельной деятельности. Особенностью применения цифровых средств обучения является то, что они должны обеспечивать двустороннее взаимодействие: диалог и обратную связь. Диалог позволяет активизировать работу обучающихся со справочной информацией, средства обратной связи осуществляют контроль и коррекцию действий обучающихся [6].

В основе применения интерактивных технологий с использованием цифровых средств обучения лежит деятельностный подход. Это значит осознание и понимание конечных целей обучения обучающимися, активизацию познавательной деятельности, самостоятельность в выборе источников информации, развитие коммуникативных и рефлексивных действий, самоконтроль и выбор оптимальной траектории изучения содержания учебного материала.

Важно понять, что меняется отношение к интерактивным средствам обучения, если в первые годы их появления к ним относились как вспомогательным средствам обучения, то в настоящее время происходит их интеграция в основной учебный процесс. Дидактический потенциал информационно-коммуникативных технологий позволяет подготовить обучающихся к исследовательской деятельности, основой которой является мотивированность и самостоятельность студентов. Развитие

личности обучаемого, подготовка студента к профессиональной деятельности в условиях цифровизации общества определяет новые подходы к организации самостоятельной деятельности обучающихся [8].

В обучении математике цифровое образовательное пространство имеет следующие функции:

- информационно-культурную функцию, направленную на умение работать с информацией, сбор, анализ, систематизацию и обобщение полученных данных, умение работать с различными источниками информации, использование программных средств, систем динамической математики и др.;

- мыследеятельностная функция, формирующая умение варьировать способами получения информации, находить практическое применение знаниям, принимать оптимальное решение в сложных ситуациях, самостоятельно решать, возникающие проблемы;

- регулятивную, развитие умений самостоятельно планировать учебно-познавательную деятельность, формирование рефлексивных действий, самооценки результатов деятельности и самостоятельно выбирать способы коррекции действий;

- коммуникативную функцию, умение налаживать контакт в сетевом взаимодействии, аргументировать выбор действий, выстраивать грамотно письменную и устную речь.

Современная образовательная среда информационно насыщенная, открытая, доступная для самостоятельного получения знаний. Онлайн библиотеки, статистические данные, компьютерное моделирование, системы динамической математики, например, GEOGEBRA, позволяют многие вопросы изучать, и не только изучать, а проводить анализ, доказательство или опровержение решения математических задач. И это, безусловно, способствует развитию исследовательской деятельности, и в конечном итоге повышать уровень самостоятельной деятельности обучающихся.

Математическая подготовка студентов вуза предполагает увеличение объема внеаудиторных занятий, связанных с самостоятельной работой, направленной на практическое применение теоретических знаний в профессиональной деятельности студентов.

Так, например, в курсе математики для экономистов основные понятия производной и интеграла не раскрывают экономического смысла. Для более тесной интеграции математики, как общей дисциплины, с профессиональными предметами, необходимо акцентировать внимание на экономическом смысле этих понятий. И чем глубже исследования в области математики, в частности математического анализа, тем более точные данные возможно получить в экономической сфере [2, 3, 4].

Предлагаемое задание может выполняться как индивидуально, так и парами. Цель задания показать применение дифференциального и интегрального исчисления для решения экономических задач, так как чаще всего изучение определённого интеграла в программе вуза по математике включаются вопросы, связанные с геометрическим смыслом интеграла как площадь фигуры, ограниченной линиями. Рациональное использование компьютерных технологий и определённых программ позволяет наглядно представить многие экономические процессы.

Изучение различных источников научной литературы показывает связь интегрального исчисления и экономики, предлагаются задачи на спрос и предложение, вычисление потребительского излишка. Приведём пример задачи на вычисление суммарной экономической прибыли фирмы, раскрывающей экономический смысл интеграла. Основным этапом самостоятельного решения задачи является изучение ключевых экономических и математических понятий, составление глоссария. Основным понятием, в предложенной задаче, является прибыль. Она представляет собой разницу между совокупной выручкой и совокупными издержками фирмы. Она обозначается $P(\text{profit})$:

$P = TR - TC$, где TR – совокупный доход, TC – общие затраты, P – прибыль.

Совокупная экономическая прибыль предприятия и есть площадь фигуры, ограниченной графиками функций $TR = -x^2 + 8x - 13$, ветви параболы направлены вниз и $TC = x^2 - 8x + 17$, ветви данной параболы направлены вверх. Координаты точек пересечения этих графиков кривых находятся при решении уравнения, при условии $TC = TR$ или $TC - TR = 0$. Координаты точек пересечения графиков функций TR и TC соответственно отображают объем выпускаемой продукции, при котором фирма-производитель будет иметь только нормальную прибыль, при которой $TR - TC = 0$. Нас интересуют расчеты экономической прибыли в длительном периоде, т.к. предприятие в течение времени t увеличивает объем выпуска Q на ΔQ .

При помощи интегрального уравнения достаточно легко получить искомое значение. Пределами интегрирования являются значения Q_1 и Q_2 , где $TR = TC$.

$$1) x^2 - 8x + 17 = -x^2 + 8x - 13 \text{ а значит } x_1 = Q_A = 3 \text{ и } x_2 = Q_B = 5$$

Геометрически зона экономической прибыли представляет собой площадь пересечения графиков заданных функций. Таким образом, разница определенных интегралов функций TR и TC , т. е. разности площадей криволинейных трапеций является искомым значением площади (необходимые и достаточные условия выполняются для обеих функций) [3, С. 471].

$$\int_3^5 (-x^2 + 8x - 13) dx - \int_3^5 (x^2 - 8x + 17) dx$$

Так как разность интегралов равна разности подынтегральных выражений, получим:

$$\begin{aligned} & \int_3^5 (-x^2 + 8x - 13 - (x^2 - 8x + 17)) dx = \\ & = -2 \int_3^5 (x^2 + 8x - 15) dx = -2 \left(\frac{x^3}{3} + 4x^2 - 15x \right) \Big|_3^5 = \end{aligned}$$

$$= -2 \left(\frac{125}{3} + 200 - 75 \right) + 2(9 + 36 - 45) = -\frac{500}{3} = -166$$

Рассмотренный пример представляет действие предпринимателя в отсутствие соперников, т.е. экономическая прибыль предпринимателя при увеличении при увеличении числа предприятий. С другой стороны, как и в случае совершенной конкуренции, экономическая прибыль в длительном периоде не может быть отрицательной [1, С. 83]. Следовательно,

$$\bar{P} \quad \bar{P}$$

$$P = -166 \quad | = 166$$

Данная задача имеет междисциплинарный характер и помогает освоению материала, как в области экономики, так и в области математического анализа.

Выводы. Таким образом, самостоятельный поиск информации, использование электронных библиотек, систематизация теоретического материала, практическое применение в будущей профессиональной области повышает качество математического образования, способствует фундаментальному пониманию математического анализа и обеспечивает рост профессиональной компетенции.

Однако, в настоящее время в организации самостоятельной работы студентов в вузе интерактивные технологии не нашли ещё должного применения, используются периодически, чаще как вычислительные средства для расчётных математических работ. Перспективным является использование компьютерного моделирования в исследовательских задачах с практическим содержанием, где явно востребованы действия направленные на самостоятельное приобретение знаний, организацию планирования самостоятельной деятельности, саморефлексию, самооценку и самоактуализацию личности студента.

Цифровые инструменты активизируют самостоятельную деятельность студентов и создают условия для обновления содержания математического образования, созданию дистанционных математических курсов с тестовым самоконтролем, с исследовательскими задачами. Математическое моделирование становится основным методом обучения, позволяющим активизировать исследовательскую деятельность студентов в цифровой образовательной среде.

Литература:

1. Гальперин, В.М. Микроэкономика в 2 томах / В.М. Гальперин, С.В. Игнатев: учеб. пособие для вузов. – СПб.: 1999. – 494 с.
2. Ключин, В.Л. Высшая математика для экономистов / В.Л. Ключин: учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 448 с.
3. Коршунова, Н.И. Математика в экономике / Н.И. Коршунова, В.С. Плясунов: учебное пособие. – М.: Издательство «Вита-Пресс», 1996. – 368 с.
4. Математика для экономистов: Задачник, учебно-практическое пособие / под редакцией С.И. Макарова и М.В. Мищенко. – М-Конус. – 2008 – 360 с.
5. Математический анализ начальный курс: учебное пособие / В.А. Ильин, В.А. Садовничий. – М.: Изд. МГУ. – 1985
6. Майер, Е.И. Метод кейсов в процессе обучения математике / Е.И. Майер. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 13 (147). – С. 571-574. – URL: <https://moluch.ru/archive/147/41325/> (дата обращения: 19.06.2022).
7. Санина, Е.И. Обучение математике в цифровой образовательной среде: возможности и перспективы / Е.И. Санина, Н.Г. Дендеберя, И.В. Поляков // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 2. – С. 237-300.
8. Санина, Е.И. «Проектирование цифровой образовательной среды для обучения математике в вузе» / Е.И. Санина, М.С. Артюхина, О.И. Артюхин, А.А. Савадова // В сборнике статей: Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы V Международной научной конференции. В 2-х частях. Под общей редакцией М.В. Носкова. – Красноярск, 2021. – С. 297-301.

Педагогика

УДК 373.3:37.

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)

ДОСТИЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ СРЕДСТВАМИ БИОАДЕКВАТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема результатов освоения предметных программ начального общего образования становится популярной формой развития способности и готовности учащихся реализовывать предметные знания, умения и обобщенные способы учебных действий в начальных классах. Актуализируются достижения предметных образовательных результатов на уроках русского языка в начальных классах средствами биоадекватной технологии в современных условиях.

Ключевые слова: биоадекватные технологии, восприятие информации, предметные результаты, эмпатические способности, эмоциональная эмпатия, познавательные действия, речевые действия, педагогические условия.

Annotation. The article deals with the problem of the results of mastering the subject programs of primary general education, becoming a popular form of developing the ability and readiness of students to implement subject knowledge, skills and generalized methods of educational activities in the primary grades. The achievements of subject educational results in the lessons of the Russian language in primary school are being updated by means of bioadequate technology in modern conditions.

Key words: bioadequate technologies, perception of information, subject results, empathic abilities, emotional empathy, cognitive actions, speech actions, pedagogical conditions.

Введение. Планирование педагогом результатов освоения предметных программ начального общего образования становится популярной формой развития способности и готовности учащихся реализовывать предметные знания, умения и обобщенные способы учебных действий в общеобразовательных школах[2]. Биоадекватная методика преподавания русского языка в ряду инновационных методик явилось следствием интенсивного развития различных наук. Сегодня многие понимают, что в процессе обучения школьников необходимо использовать все возможности, заложенные в человеческий организм природой[1]. Для выявления особенностей формирования достижения предметных образовательных результатов у младших школьников на уроках русского языка была проведена опытно-экспериментальная работа.

Изложение основного материала статьи. Диагностика проводилась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей №2» (г. Бугульма). Для исследования были выбраны 3-и классы. Экспериментальная группа (ЭГ) – 3 «А» класс (25 человек), контрольная группа (КГ) 3 «Б» класс (25 человек).

Диагностика по методике «Кто прав», автор Г.А. Цукермана проводилась с разрешения родителей учащихся и под контролем классных руководителей. Полученные данные показывают, что высокий уровень сформированности действий,

которые направлены на восприятие информации наблюдается в 3 «А» классе у 16% учащихся (4 человека), в 3 «Б» классе у 20% учащихся (5 человек). Павел Г., Булат И., Алиса И., Егор В. понимают, что существуют разные точки зрения и могут объяснить, почему та или иная точка зрения является правильной или ошибочной.

Средний уровень сформированности действий, которые направлены на восприятие информации наблюдается в 3 «А» и в 3 «Б» классах у 56% учащихся (14 человек) в каждом. Самат И., Антон Б., Алина С., Лиана Г. дают частично правильный ответ, то есть они допускают и понимают возможность существования разных взглядов на ситуации, однако не могут обосновать свои ответы.

Низкий уровень сформированности действий, которые направлены на восприятие информации наблюдается в 3 «А» классе у 28% Катя А., Андрей Б., Семен И., Игорь С., Салим А., Аскар Я., Маша Б., (7 человека), в 3 «Б» классе у 24% Алина А., Андрей С., Геннадий В., Ефим А., Мадина А., Петр В. (6 человек). Дети, выполняя задание, придерживаются только одной точки зрения, выбирая конкретного персонажа, а остальные точки зрения считают неправильными. В ходе анализа результатов диагностики был сделан вывод о том, что у учащихся недостаточно сформированы действия, направленные на восприятие информации, а также дети не принимают существование различных точек зрения, либо принимают выборочно лишь некоторые.

По методике «Эмпатические способности», автор В.В. Бойко результаты показывают, что высокий уровень сформированности эмоциональной эмпатии в 3 «А» классе наблюдается у 8% учащихся (2 человека), в 3 «Б» классе у 12% учащихся (3 человека), у них наблюдается искренний интерес к чувствам других и ярко-выраженное чувство сопереживания.

Средний уровень сформированности эмоциональной эмпатии наблюдается у 76% учащихся в 3 «А» классе (19 человек) и у 80% учащихся (20 человек) в 3 «Б» классе. У этих учеников выявлено сдержанное отношение к чувствам других, сопереживание проявляется лишь иногда, а эмоции они в основном держат под контролем.

Низкий уровень сформированности эмоциональной эмпатии наблюдается в 3 «А» классе у 16% учащихся (4 человека), в 3 «Б» классе у 8% учащихся (2 человека). У этих детей выражена неспособность к сопереживанию, они часто безразличны к окружающим и предпочитают уединение, для них рассудок стоит на первом месте.

В ходе анализа результатов проведения диагностики сформированности эмоциональной эмпатии детей был сделан вывод о том, что у учащихся недостаточно сформировано понимание существования различных точек зрения, положительное эмоциональное отношение к совместной деятельности. Также дети редко проявляют взаимопомощь и взаимоподдержку.

Проективная методика «Руковички», автор Г.А. Цукерман. Диагностика проводилась с разрешения родителей учащихся и под контролем классных руководителей. Полученные данные показывают, что высокий уровень сформированности навыков сотрудничества наблюдается в 3 «А» и в 3 «Б» классах у 24% учащихся (6 человек) в каждом. Эти ученики легко нашли «общий язык» друг с другом, им было интересно организовывать совместную деятельность, они плодотворно сотрудничали в процессе диагностики, узоры на их варежках интересные, почти идентичные.

Средний уровень сформированности навыков сотрудничества наблюдается в 3 «А» у 60% учащихся (15 человек), в 3 «Б» класса у 64% учащихся (16 человек). Дети с таким уровнем умеют взаимодействовать друг с другом, однако часто они либо неверно распределяют роли (один решает, другой соглашается и делает), либо у них возникают небольшие разногласия.

Низкий уровень сформированности навыков сотрудничества наблюдается в 3 «А» у 16% учащихся (4 человека), в 3 «Б» класса у 12% учащихся (3 человека). Дети не могут договориться, либо даже не пытаются, они не испытывают желания взаимодействовать друг с другом. В ходе анализа результатов диагностики был сделан вывод о том, что у учащихся недостаточно сформированы умение слушать и слышать партнёра, умение согласовывать совместную с партнёром деятельность, умение договариваться и познавательные действия для организации сотрудничества.

Стандартизированная методика «Дорога к дому». Результаты показывают, что в 3 А и в 3Б классах 20% (5 человек) респондентов имеют высокий уровень сформированности действий. Они настроены на учет позиции.

Построенная общими усилиями детей дорога соответствует оригиналу, дети активно общаются, умеют формулировать вопросы и ответы. Создается взаимопонимание. Средний уровень сформированности действий получают 52% респондентов с 3 А (13 детей), и 56% респондентов с 3Б (14 детей).

Построенная общими усилиями детей дорога частично схожий на оригинал, распоряжения ученика воспринимаются его партнёром не вполне, вопросы сформулированы не конкретно, но все же необходимая информация понимается. Низкий уровень сформированности действий получают из 3 а класса 7 человек (28%), с 3 б – 6 человек (24%).

Построенная общими усилиями детей дорога не сходится с оригиналом либо вообще не построена, дети не могут найти общий язык. Намерения непонятны, вопросы свои формулируют невнятно. В ходе анализа результатов диагностики был сделан вывод, что у респондентов недостаточно сформированы навыки строить понятие и точные высказывания, умение устно доносить свои мысли, действия по передаче информации.

Для дальнейшей работы мы посчитали средние показатели текущего уровня сформированности процесса восприятия у младших школьников ЭГ И КГ. По результатам мы видим, что высокий и средний уровни в ЭГ ниже подобных в КГ, а процент детей с низким уровнем сформированности процесса восприятия в ЭГ наоборот выше, чем в КГ. Необходимо создать и внедрить особые педагогические условия на занятиях русского языка для формирования процесса восприятия у младших школьников.

На формирующем этапе эксперимент проводился на занятиях русского языка и был разделён на блоки (вводный, основной и итоговый) согласно условиям, которые мы выделили. Нами было проведено 11 уроков согласно календарно-тематическому планированию. На каждом уроке создавались особые условия, в которых реализовывались положения выдвинутой нами гипотезы. Остановимся на некоторых занятиях:

1. Тема урока «Имена существительные одушевленные, неодушевленные, собственные и нарицательные». Цель занятия – познакомить учащихся с основными понятиями по теме, учить ставить вопросы к именам существительным, распознавать их, показать грамматические категории одушевленных и неодушевленных имен существительных; учить находить в тексте имена собственные и правильно их писанию, отличать существительные собственные и нарицательные. Предметные образовательные результаты – конкретизировать понимание об именах существительных собственных и нарицательных, закрепление знаний по правописанию заглавной буквы в собственных именах. На занятии используются парные работы, взаимопомощь, диалог, фронтальное обсуждение. Коллективное обсуждение помогает детям устно правильно и точно выражать мысли.

2. Тема урока «Мужской, женский, средний род имен существительных. Цель урока – формирование опыта умения определять род имен существительных. Предметные образовательные результаты – определить род существительных; отличать имена существительные от других частей речи; определять морфологические признаки имен существительных; подбирать родственные слова. Используемые формы и виды работ: работа в группах, взаимопомощь, коллективное

обсуждение. На уроке учащиеся проявили учебно-познавательную мотивацию, следовали правилам коллективной работы. После выполнения работы учащиеся проанализировали свои действия и в устной форме обосновали своё решение.

3. Тема урока «Имена существительные женского рода с мягким знаком на конце после шипящих». Цель занятия – расширять знания о роли мягкого знака в русском языке. Предметные показатели – как показатель женского рода уметь после шипящих определить грамматическую функцию мягкого знака на конце существительных; различать род существительных в единственном числе (мужского и женского рода); применить открытый способ действия по своему выбору мягкий знак на конце существительных женского рода. Используемые формы и виды работ: работа в парах, взаимопомощь, взаимная коррекция ошибок и взаимная оценка. Нами была проведена повторная диагностика уровня сформированности предметных достижений респондентов по методикам, использованным во время проведения констатирующего этапа эксперимента.

Методика «Кто прав» автора Г.А. Цукерман для диагностики сформированности действий, направленных на восприятие информации, принятие вариантов различных точек суждения. Результаты показывают, что высокий уровень сформированности действий получают 6 человек (24%, а было 16%) в 3 а классе, с 3 Б – 5 человек (20%). Респондентам ясно, что по разным точкам суждений можно понять, почему та или другая точка суждения может быть правильной или ошибочной.

Результаты диагностики сформированности действий, направленных на восприятие информации, принятие существования различных точек зрения.

3 «А» класс			3 «Б» класс		
Уровень	Кол-во %	Кол-во человек	Уровень	Кол-во %	Кол-во человек
Высокий	24	6	Высокий	20	5
Средний	64	16	Средний	60	15
Низкий	12	3	Низкий	20	5

Средний уровень сформированности действий, которые направлены на восприятие информации наблюдается в 3 «А» у 64% (было 56%) учащихся, в 3 «Б» классе у 60% (было 56%) учащихся (15 человек) в каждом. Дети дают отчасти правильный ответ, то есть они допускают и осознают вероятность существования разнообразных взглядов на ситуации, однако дети не могут аргументировать ответы.

Низкий уровень сформированности действий, которые нацелены на восприятие информации рассматриваются в 3 А классе 12% (было 28%) респондентов (3 человека), в 3 «Б» классе у 20% (было 24%) респондентов (6 детей). Дети, выполняя задание, придерживаются только одной точки суждения, выбирая конкретного персонажа, а остальные точки зрения считают неправильными.

Методика «Эмпатические способности», автор В.В. Бойко, тест-опросник в адаптации В.Б. Никишиной для диагностики сформированности эмоциональной эмпатии детей.

Результаты диагностики сформированности эмоциональной эмпатии детей на контрольном этапе эксперимента.

3 «А» класс			3 «Б» класс		
Уровень	Кол-во %	Кол-во человек	Уровень	Кол-во %	Кол-во человек
Высокий	12	3	Высокий	12	3
Средний	84	21	Средний	80	20
Низкий	4	1	Низкий	8	2

Данные сведения показывают, что высокий уровень сформированности эмоциональной эмпатии в 3 «А» классе наблюдается у 12% (было 8%) учащихся (3 человека), как и в 3 «Б» классе (12% учащихся – 3 человека), у них наблюдается искренний интерес к чувствам других и ярко-выраженное чувство сопереживания.

Средний уровень сформированности эмоциональной эмпатии наблюдается у 84% (было 76%) учащихся в 3 «А» классе (21 человек) и у 80% учащихся (20 человек) в 3 «Б» классе. У этих учеников выявлено сдержанное отношение к чувствам других, сопереживание проявляется лишь иногда, а эмоции они в основном держат под контролем.

Низкий уровень сформированности эмоциональной эмпатии наблюдается в 3 «А» классе у 4% (было 16%) учащихся (1 человека), в 3 «Б» классе у 8% учащихся (2 человека). У этих детей выражена неспособность к сопереживанию, они часто безразличны к окружающим и предпочитают уединение, для них рассудок стоит на первом месте. Результаты в ЭГ (3 «А» класс) стали лучше, по сравнению с результатами этой диагностики на констатирующем этапе эксперимента, а также лучше результатов контрольной группы (3 «Б» класс).

По методике «Рукавички» автора Г.А. Цукерман были получены следующие результаты диагностики сформированности познавательных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества:

3 «А» класс			3 «Б» класс		
Уровень	Кол-во %	Кол-во человек	Уровень	Кол-во %	Кол-во человек
Высокий	28	7	Высокий	24	6
Средний	68	17	Средний	68	17
Низкий	4	1	Низкий	8	2

Высокий уровень сформированности навыков познавательных действий наблюдается в 3 «А» у 28% (было 24%) респондентов (7 человек), а в 3 «Б» классе осталось без изменений – 24% респондентов (6 человек). Эти ученики легко нашли «общий язык» друг с другом, им было интересно организовывать совместную деятельность, они плодотворно сотрудничали в процессе диагностики, узоры на их варежках интересные, почти идентичные.

Средний уровень сформированности познавательных действий наблюдается в 3 «А» у 68% (было 60%) учащихся (17 человек), как и в 3 «Б» классе у 68% (было 64%) учащихся (17 человек). Дети с таким уровнем умеют взаимодействовать друг с другом, однако часто они либо неверно распределяют роли (один решает, другой соглашается и делает), либо у них возникают небольшие разногласия.

Низкий уровень сформированности познавательных действий наблюдается в 3 «А» у 4% (было 16%) учащихся (1 человек), в 3 «Б» классе у 8% (было 12%) учащихся (2 человека). Дети не могут договориться, либо даже не пытаются, они не испытывают желания взаимодействовать друг с другом. Учащиеся из ЭГ научились лучше планировать и согласовывать совместную с партнёром деятельность, стали положительно относиться к ситуациям взаимодействия, научились лучше договариваться, больше прислушиваются к мнению собеседников и ориентироваться на их позицию.

По стандартизированной методике «Дорога к дому» для диагностики сформированности речевых действий по передаче информации и отображению её предметного содержания были получены следующие результаты.

3 «А» класс			3 «Б» класс		
Уровень	Кол-во %	Кол-во человек	Уровень	Кол-во %	Кол-во человек
Высокий	28	7	Высокий	20	5
Средний	64	16	Средний	64	16
Низкий	8	3	Низкий	16	4

Полученные данные показывают, что высокий уровень сформированности речевых действий по передаче информации и отображению её предметного содержания наблюдается в 3 «А» классе у 28% (было 20%) учащихся (5 человек), в 3 «Б» классе все осталось без изменений у 20% учащихся (5 человек). Построенная дорога соответствует оригиналу, дети активно общаются, адекватно формулируют вопросы и ответы.

Средний уровень сформированности речевых действий по передаче информации и отображению её предметного содержания наблюдается в 3 «А» классе у 64% (было 52%) учащихся (16 человек), как и в экспериментальном классе в 3 «Б» классе у 64% учащихся (было 56%) (16 человек). Дорога частично похожа на оригинал, указания ребёнка воспринимаются его партнёром хотя бы частично, вопросы формулируются не совсем конкретно, можно понять необходимую информацию, дети в основном могут найти общий язык.

Низкий уровень сформированности речевых действий по передаче информации и отображению её предметного содержания наблюдается в 3 «А» классе у 8% (было 28%) учащихся (2 человека), а в 3 «Б» классе у 16% (было 24%) (6 человек). Построенная дорога не похожа на оригинал или же совсем не построена, дети не могут найти общий язык, ориентиры непонятны, вопросы формулируются невнятно.

Проанализировав результаты методик и обобщив данные, можно сделать вывод о том, что видимые положительные изменения на уровне сформированности коммуникативных универсальных учебных действий ясно заметны именно в экспериментальной группе (3 «А» класс), в контрольной же группе (3 «Б» класс) произошли незначительные изменения. Также, в 3 «А» классе среди ребят значительно увеличилась доля тех, у кого уровень сформированности достижения предметных результатов средний или высокий, низкий уровень наблюдается лишь у одного ученика. Поэтому, мы можем сделать вывод о том, что в этом классе достаточно хорошо сформировано умение усваивать новую информацию.

Динамика уровня сформированности предметных результатов у младших школьников из ЭГ.

Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Методика «Эмпатические способности», автор В.В. Бойк			
Высокий уровень	8% (2 человека)	Высокий уровень	12% (3 человека)
Средний уровень	76% (19 человек)	Средний уровень	84% (20 человек)
Низкий уровень	16% (4 человека)	Низкий уровень	4% (1 человек)
Методика «Рукавички» автора Г.А. Цукерман			
Высокий уровень	24% (6 человек)	Высокий уровень	28% (7 человек)
Средний уровень	60% (15 человек)	Средний уровень	68% (17 человек)
Низкий уровень	16% (4 человека)	Низкий уровень	4% (1 человек)
Методика «Кто прав» автора Г.А. Цукерман			
Высокий уровень	16% (4 человека)	Высокий уровень	24% (6 человек)
Средний уровень	56% (14 человек)	Средний уровень	64% (16 человек)
Низкий уровень	28% (7 человек)	Низкий уровень	12% (3 человека)
Стандартизированная методика «Дорога к дому»			
Высокий уровень	24% (6 человек)	Высокий уровень	28% (7 человек)
Средний уровень	64% (16 человек)	Средний уровень	64% (16 человек)
Низкий уровень	12% (3 человека)	Низкий уровень	8% (2 человека)

Выводы. Таким образом, мы видим, что явные изменения заметны на результатах диагностики экспериментальной группы исследования (3 «А» класс): высокий уровень вырос с 16% до 24% – это значит, что у двоих учащихся виден явный положительный рост сформированности процесса усвоения, показатель среднего уровня вырос с 64% до 68%, а вот низкий уровень напротив понизился с 20% до 8%, а это значит, что 3 ученика развили процесс усвоения, повысили уровень сформированности умений и навыков. В контрольной же группе произошли незначительные изменения, которые, одинаков при подсчёте среднего результата не отражаются в конечном счёте. То есть мы делаем вывод о том, что в целом в контрольной группе исследования уровень сформированности процесса усвоения остался прежним. По динамике результатов исследования можно сделать вывод, что создание на уроках русского языка в экспериментальной группе особых педагогических условий способствует формированию процесса усвоения у младших школьников.

Литература:

1. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 2020. – 445 с.
2. Романов, П.В. Современные подходы к организации системы работы в школе // Пути России: проблемы социального познания / под общ. ред. Д.М. Рогозина. – М.: МВШСЭН, 2019. – С. 357-364.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка,
методики его преподавания и документоведения Гладышева Марина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина» (г. Елец)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ GOOGLE-FORMS В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Аннотация. Вопросы целесообразности и эффективности использования цифровых образовательных технологий, их выбора при взаимодействии педагога и обучающихся на разных этапах учебного процесса являются актуальными в современной педагогической науке. Цифровая трансформация образования требует от современного педагога поиска простого и доступного инструмента, позволяющего в сжатые сроки создать продукт, отличающийся широким спектром дидактических возможностей, гибким интерфейсом, общедоступностью и функциональностью. Данным требованиям в полной мере удовлетворяет облачная технология Google Forms. Ее можно использовать в образовательном процессе вуза в разных целях: анкетирование, проверка домашнего задания, организация исследования, получения обратной связи, голосование, тестирование. В статье описаны функциональные и дидактические возможности сервиса Google Forms в оценке учебных достижений обучающихся при изучении дисциплины "Русский язык и культура речи". В ходе анализа выявлены основные преимущества данного инструмента: безопасность, простота в использовании, общедоступность, гибкость, автоматическая измеримость результатов, объективность, статистика, бесплатность. Научная новизна исследования заключается в разработке базы данных "Русский язык и культура речи: часть первая", зарегистрированной в Федеральной службе по интеллектуальной собственности РФ. На ее примере продемонстрированы функциональные возможности Google Forms. Данная облачная технология позволяет проектировать учебный процесс не только в условиях дистанционного обучения, но и как гармоничное дополнение к традиционной системе на этапе текущего и итогового контроля. Автор приходит к выводу, что в современном образовательном пространстве вуза Google Forms должны стать дидактическим инструментарием для проектирования системы заданий при обучении русскому языку и культуре речи. Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что их можно использовать в образовательных учреждениях высшего образования в процессе преподавания учебного предмета «Русский язык и культура речи» на различных направлениях подготовки.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, Google Forms, тестирование, оценка результатов, смешанное обучение, гибкие навыки.

Annotation. Questions of expediency and efficiency of the use of digital educational technologies, their choice in the interaction of the teacher and students at different stages of the educational process are relevant in modern pedagogical science. Digital transformation of education requires a modern teacher to search for a simple and accessible tool that allows in a short time to create a product, characterized by a wide range of didactic possibilities, flexible interface, public accessibility and functionality. These requirements are fully met by the cloud technology Google Forms. It can be used in the educational process of the university for different purposes: questioning, checking homework, organizing research, getting feedback, voting, testing. The article describes functional and didactic possibilities of Google Forms service in evaluating educational achievements of students in the study of "Russian language and culture of speech" discipline. The analysis revealed the main advantages of this tool: security, ease of use, public accessibility, flexibility, automatic measurement of results, objectivity, statistics, free of charge. Scientific novelty of the research consists in the development of the database "Russian language and culture of speech: part one" registered with the Federal Service for Intellectual Property of the Russian Federation. Its example demonstrates the functionality of Google Forms. This cloud technology allows designing the learning process not only in distance learning conditions, but also as a harmonious addition to the traditional system at the stage of current and final control. The author concludes that in the modern educational space of the university Google Forms should become a didactic tool for designing a system of tasks in the teaching of Russian language and culture of speech. The practical significance of the obtained results is that they can be used in educational institutions of higher education in the process of teaching the subject "Russian language and culture of speech" in various areas of training.

Key words: digitalization, digital technology, Google Forms, testing, assessment of results, blended learning, soft skills.

Введение. В настоящее время в учебный процесс как высших учебных заведений, так и общеобразовательных активно входят цифровые технологии. Ухудшение эпидемиологической ситуации в мире, связанной с распространением новой коронавирусной инфекцией, цифровая трансформация всех сфер жизнедеятельности человека обусловили серьезные изменения в педагогической науке в целом и в методике обучения различных предметов в частности.

Ответом на современные вызовы стал Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», который входит в структуру национального проекта "Образование". Предполагается, что к 2024 году в стране будет создана и внедрена целевая модель цифровой образовательной среды [4]. В связи с этим появился новый социальный заказ – подготовить специалистов, способных «шагать в ногу» с постоянно меняющимися условиями, активно использующих цифровые технологии для поиска информации, актуализации полученных знаний и применения их на практике в течение всей жизни. Поэтому сейчас на первый план вышло обучение с использованием цифровых образовательных технологий, а приоритет отдается формированию гибких навыков (Soft skills), составляющих фундамент модели «4К» [3, С. 19], четырех ключевых компетенций:

«критическое мышление» – способность критически оценивать информацию, поступающую извне, анализировать её и проверять на достоверность, видеть причинно-следственные связи, отбрасывать ненужное и выделять главное, делать выводы;

«креативность» – умение нестандартно мыслить, находить неожиданные решения проблемы, гибко реагировать на происходящие изменения;

«коммуникативные навыки» – умение общаться, доносить свою мысль, слышать собеседника, договариваться;

координация – способность работать в команде, брать на себя как лидерские, так и исполнительские функции, распределять роли, контролировать выполнение задач» [6].

Сказанное выше требует поиска простого, удобного и доступного цифрового инструмента, позволяющего в короткий срок создать продукт, отличающийся широким спектром функциональных возможностей, гибким интерфейсом, общедоступностью и простотой в использовании.

Изложение основного материала статьи. Сегодня в свободном доступе представлено достаточно много различных цифровых образовательных ресурсов [1, С. 65]. Они позволяют реализовать эффективное взаимодействие и организацию деятельности участников образовательного процесса в цифровой среде. Существующие сервисы можно объединить в следующие группы:

1 группа – цифровые инструменты для организации индивидуальной, и групповой работы с документами, презентациями и таблицами, а также для совместной проектной деятельности: документы Google, сообщества и блоги в социальных сетях, OnlyOffice, GlobalLab, виртуальные доски MIRO, Whiteboard Fox, Ziteboard, Classroomscreen, Twiddla, Padlet, Trello и др.

2 группа – сервисы для организации индивидуальной и групповой работы с использованием инструментов трансляции и видеосвязи: Skype, Zoom, Google Hangouts, Яндекс Телемост, Cisco Webex Meetings, What's App, Webinar.ru, Jitsi Meet, MyOwnConference и др.

3 группа – инструменты для хранения и распространения учебных материалов с возможностью распространения и удаленного доступа (файлов любых типов): Google Drive, Яндекс Диск, Microsoft OneDrive, ВКонтакте и др.

4 группа – инструменты для оценивания учебных достижений обучающихся: Google Forms, MyQuizz, Quizizz, Quizalize, Kahoot, Wordwall, Online Test Pad и др.

В данной статье рассмотрим возможности бесплатного онлайн-сервиса Google Forms на примере дисциплины "Русский язык и культура речи", которая реализуется в рамках базовой (обязательной) части в учебных планах различных направлений подготовки высшего образования. В ходе анализа функционала указанного цифрового ресурса выявим его возможности в организации обратной связи и оценивании учебных достижений обучающихся в условиях смешанного обучения.

Google Forms в отличие от других подобных сервисов открывают доступ ко всем возможностям без каких-либо ограничений. Для этого необходимо иметь аккаунт Google. В пользу данного инструмента говорит лаконичный дизайн, наличие шаблонов и каталога тем для оформления, простой и доступный интерфейс, а также общедоступность с различных устройств: персональный компьютер, планшет, смартфон. Данный онлайн-сервис можно использовать в учебном процессе в следующих случаях:

- анкетирование или опрос;
- голосование;
- дистанционная проверка домашнего задания;
- регистрация на мероприятия;
- организация исследования;
- получение обратной связи после проведенного учебного занятия;
- тестирование.

Поскольку целью данного исследования является изучение возможностей данного инструмента в оценивании учебных достижений обучающихся, то мы детально рассмотрим организацию тестирования с помощью Google Forms.

Для конструирования собственного теста следует войти в аккаунт Google и открыть редактор форм. Следующий шаг – выбор шаблона или создание собственного и наполнение формы необходимым содержанием (краткое руководство, общие данные, вопросы и ответы). В зависимости от настроек, вопросы могут быть разных типов. Кроме этого можно настроить пояснения, разместить комментарий для каждого ответа.

Обобщив личный педагогический опыт в использовании бесплатного онлайн-сервиса Google Forms, нами была разработана база данных "Русский язык и культура речи: часть первая", а также получено свидетельство о государственной регистрации № 2021622228 РФ [5]. Используя ее, продемонстрируем возможности в оценке учебных достижений обучающихся.

После создания макета базы данных, заполнения ее тестовыми заданиями, вариантами ответов, установления критериев оценивания можно начинать работать непосредственно в режиме тестирования. Все данные хранятся в облаке Google Диск разработчика.

Доступ к базе данных осуществляется по ссылке, которую можно направить пользователям несколькими способами: скопировать ссылку, отправить на почту, либо разместить форму на сайте в формате HTML. Все эти действия можно выполнить через кнопку «Отправить» на главной странице Google Forms.

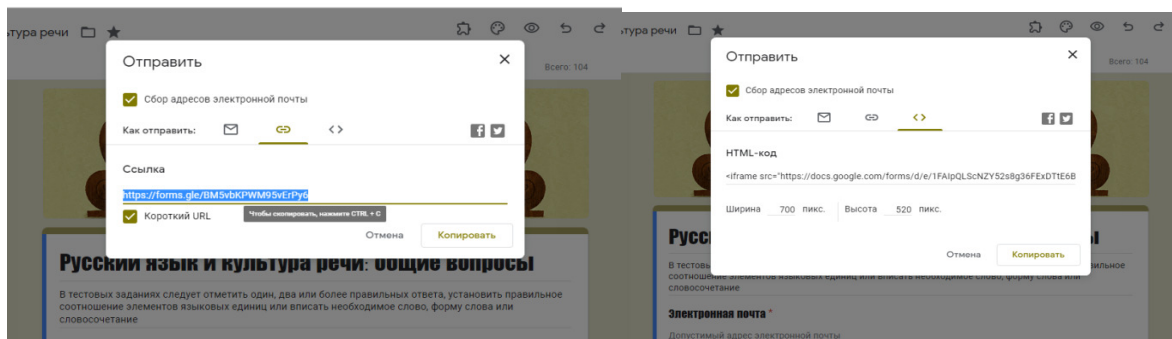


Рисунок 1. Диалоговое окно доступа к базе данных

После открытия ссылки будет доступно диалоговое окно начала тестирования. На рис. 2 показано диалоговое окно начала тестирования.

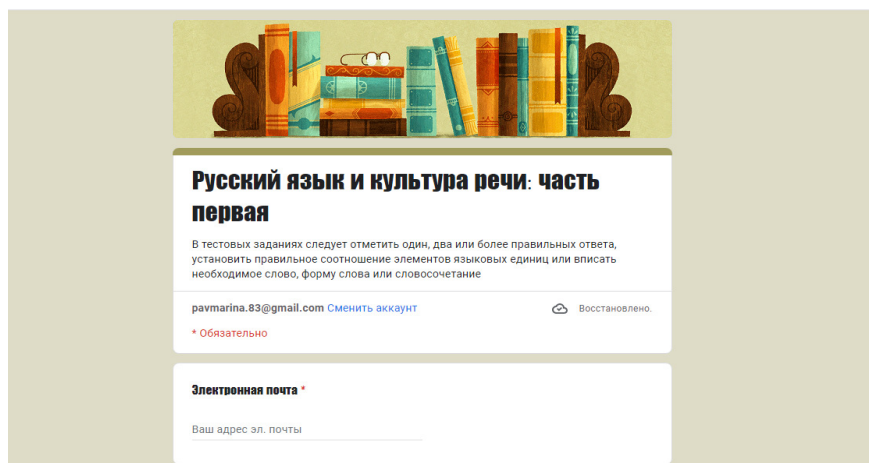


Рисунок 2. Диалоговое окно начала тестирования

Процедура тестирования происходит автоматически. База данных содержит два раздела: «Теоретические вопросы культуры речи» и «Орфоэпические нормы русского литературного языка», задания в ней расположены последовательно. Представленный материал позволяет закрепить и совершенствовать знания и навыки в области культуры речи, которые неотделимы от понимания основных свойств русского языка как средства общения и передачи информации.



Рисунок 3. Диалоговое окно Раздела 1и 2 базы данных

Этому способствуют задания разных типов: с выбором одного или нескольких правильных вариантов ответа, выбор ответа из раскрывающегося списка, задания с кратким и развернутым ответом, который пользователь должен написать или прикрепить файл, задания на соотношение языковых явлений и фактов. Примеры представлены на следующих рисунках.

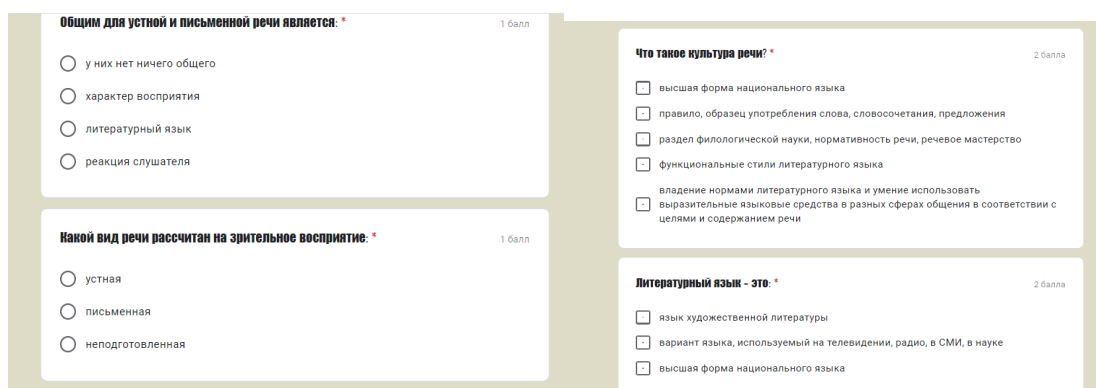


Рисунок 4. Окно задания с выбором одного и нескольких правильных вариантов

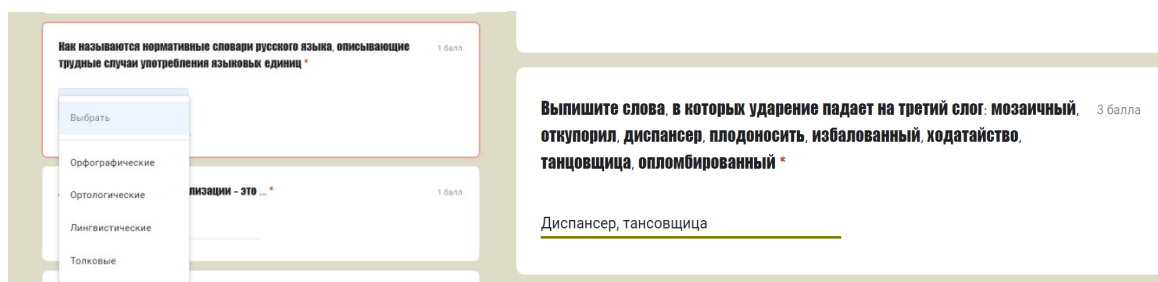


Рисунок 5. Диалоговое окно задания с выбором ответа из раскрывающего списка и задания с кратким ответом



Рисунок 6. Диалоговое окно задания на соотношение языковых явлений и фактов



Рисунок 7. Диалоговое окно задания с добавлением файла и развернутым ответом

Все вопросы являются обязательными. В зависимости от сложности задания правильный ответ оценивается от 1 до 5 баллов. Чтобы завершить тестирование, необходимо нажать кнопку «Отправить». После этого будет доступно диалоговое окно с результатами тестирования, пример которого показан на рис. 8. Анализировать результаты можно по всем заданиям базы данных, а также по конкретному вопросу и по отдельному пользователю.

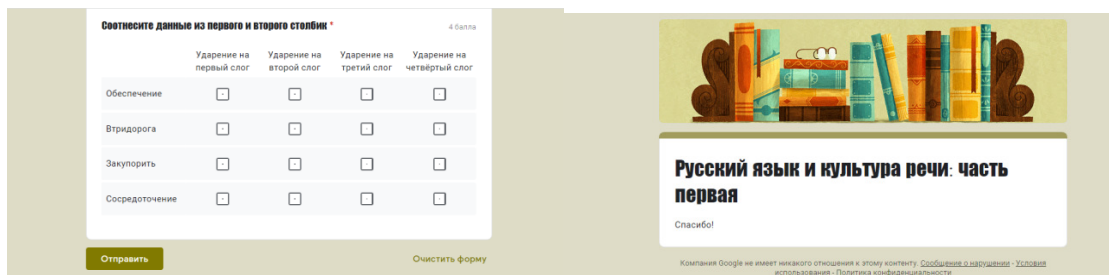


Рисунок 8. Диалоговое окно окончания тестирования

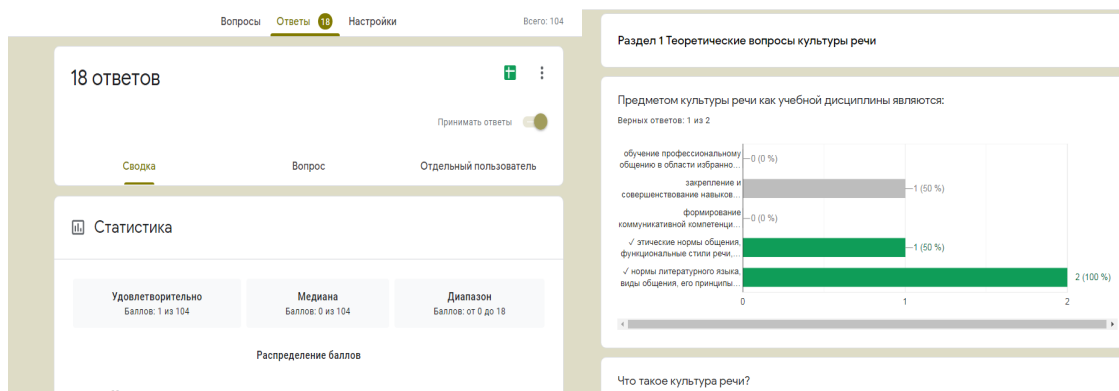


Рисунок 9. Окно с результатами тестирования

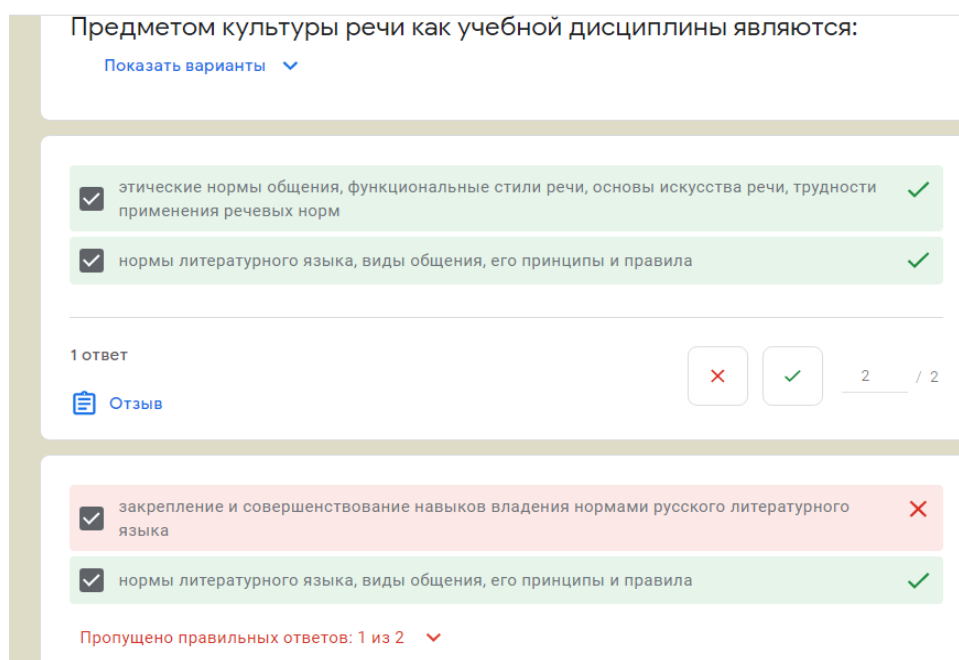


Рисунок 10. Окно с результатами по отдельному вопросу

Проверка ответов осуществляется автоматически: указывается набранное количество баллов из максимально возможного.

Баллов: 62 из 104 Результат не опубликован

Русский язык и культура речи: часть первая

В тестовых заданиях следует отметить один, два или более правильных ответа, установить правильное соотношение элементов языковых единиц или вписать необходимое слово, форму слова или словосочетание

* Обязательно

Электронная почта *

raymarina.83@mail.ru

Рисунок 11. Окно с результатами отдельного пользователя

Правильные ответы маркируются зеленым цветом, а неправильные – красным. При этом отмечается верный вариант.

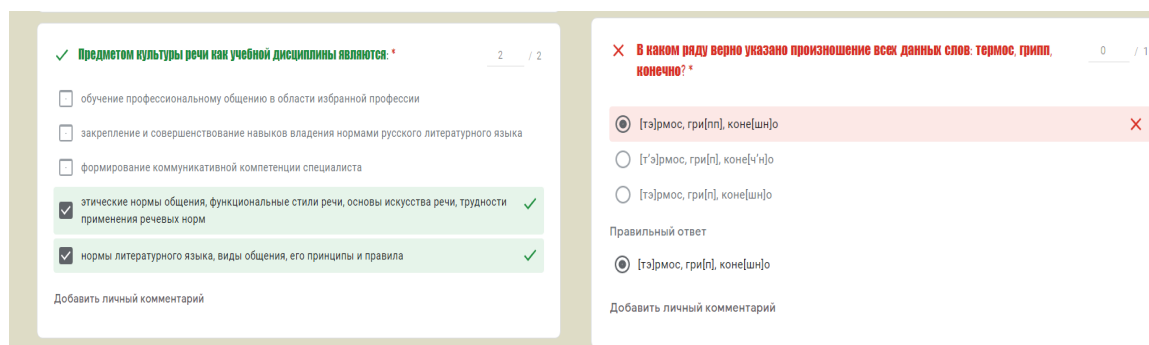


Рисунок 12. Окно с правильным и неправильным ответом отдельного пользователя

Чтобы информация о результатах теста была доступна отдельному пользователю, необходимо нажать кнопку «Опубликовать результаты».

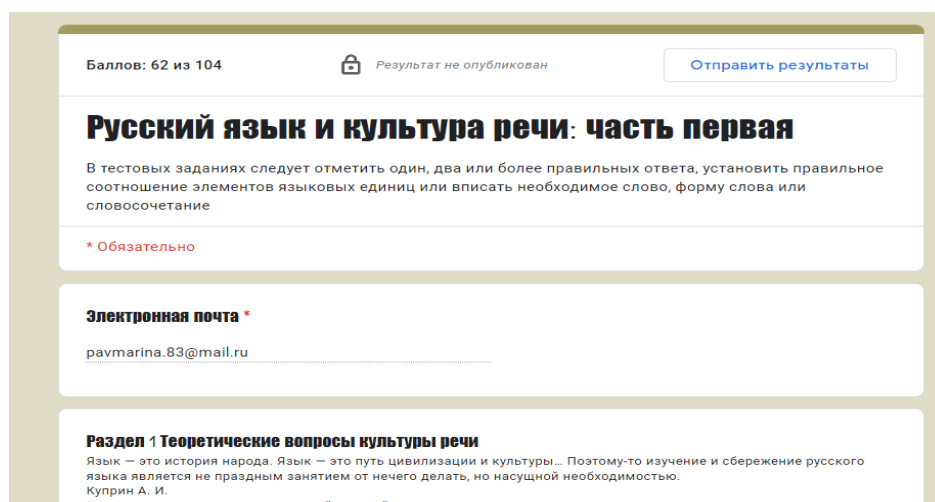


Рисунок 13. Окно с неопубликованными результатами

После этого на почту, указанную в тесте, придет сообщение с полученными результатами. Нажав на кнопку «Просмотр», можно проанализировать правильные и неправильные ответы.

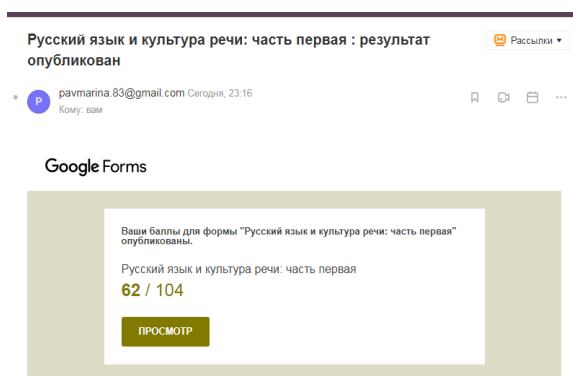


Рисунок 14. Окно с результатами тестирования у пользователя

Выводы. Таким образом, настройки Google-форм позволяют обучающемуся после опубликования ответов увидеть, на какие вопросы он ответил правильно, а где допустил ошибки. Срок прохождения теста можно ограничить по времени, а чтобы вопросы у студентов в группе не повторялись, включить функцию "Перемешать вопросы". Кроме этого настройки формы позволяют включить ограничение на внесение изменений в ответы после отправки. Все это способствует объективности в оценивании формируемых компетенций обучающихся.

Педагог экономит время на проверку тестовых заданий и имеет подробную аналитику: он видит, какие задания вызвали затруднения, какие неправильные ответы чаще всего выбирались, как справился каждый из студентов. Данный сервис позволяет добавлять развернутый ответ и прикреплять файлы с ответом в разных форматах, что важно при изучении русского языка и культуры речи, ориентированного на повышение уровня практического владения современным русским литературным языком. Организуя работу с помощью Google-форм, в результате учитель получает сводку ответов, которую можно выгрузить в отдельную таблицу, где будут собраны данные всех респондентов.

Следовательно, использование Google-формы для контроля знаний и формируемых практических умений дают возможность учителю собрать достоверную информацию об уровне подготовленности обучающихся по изученной теме,

выявить пробелы в знаниях, внести необходимые коррективы в дальнейшую подготовку обучающихся. Справедливо, в своем исследовании Н.П. Дутко отмечает, что использование Google-форм «способствует повышению эффективности обучения и формированию мотивации к познавательной деятельности» [2, С. 135]. Объективность и автоматическая измеримость результатов позволяет проектировать образовательный процесс не только в условиях дистанционного обучения, но и как гармоничное дополнение к традиционной системе, используя на этапе текущего и итогового контроля формируемых общекультурных и профессиональных компетенций.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что их можно использовать в образовательных учреждениях высшего образования в процессе преподавания учебного предмета «Русский язык и культура речи» на различных направлениях подготовки. В современном образовательном процессе вуза Google Forms должны стать востребованным онлайн-сервисом для проектирования системы заданий при обучении русскому языку и культуре речи.

Литература:

1. Быстрова, Н.В. Образовательный процесс с применением сетевых и дистанционных форм обучения / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, П.А. Данилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 64-66.
2. Дутко, Н.П. Использование Google-сервисов в процессе обучения русскому языку / Н.П. Дутко // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 2. – С. 135-139
3. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. – 76 с.
4. Паспорт национального проекта «Образование»: сайт. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm (дата обращения: 04.07.2022).
5. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021622228 Российская Федерация. Русский язык и культура речи: часть первая: № 2021622163: заявл. 15.10.2021: опубл. 21.10.2021 / М.С. Гладышева, М.Ю. Иванова, Е.А. Сотникова; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
6. Soft skills – что это такое и где этому научиться: сайт. – URL: <https://media.foxford.ru/soft-skills/> (дата обращения: 14.07.2022).

Педагогика

УДК 37.017.925

кандидат педагогических наук, доцент Гусев Дмитрий Александрович

Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Арзамас);

доктор педагогических наук, профессор Повshedная Фанна Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ СРЕДЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлены результаты многолетнего опыта по реализации идеи народной культуры и народного прикладного творчества в формировании психологически комфортной среды сельской школы. В современных социально-экономических условиях, которые характеризуются интенсивными миграционными и демографическими процессами, во многом изменяется образ жизни села. Особенно заметно меняется социальная инфраструктура села, что создает определенные трудности учителю. Вместе с тем, как показывает практика необходимо создание и сохранение психологически комфортной среды сельской школы, в которой учитель имеет возможность наиболее эффективно развивать творческие способности и интересы обучающейся молодежи. Анализ теории и практики формирования психологически комфортной среды сельской школы позволил выявить противоречие между необходимостью создания психологически комфортных условий для обучения и всестороннего развития сельских школьников и их отсутствием в образовательной деятельности школы. Данное противоречие требует поиска и разработки психолого-педагогических условий, способствующих созданию психологически комфортной среды сельской школы. Одним из таких условий, по мнению авторов, является воспитание сельских школьников средствами народной культуры и народного прикладного творчества. В статье раскрыты цели и методы исследования, обобщен опыт работы учителей сельских школ. Представлены результаты проектирования и апробации модели психологически комфортной среды сельской школы, основой деятельности которой выступает народная культура и народное прикладное творчество. Данный опыт показывает возможности создания психолого-педагогической комфортной среды современной сельской школы. Реализация данной модели может быть осуществлена в условиях других сельских школ, домов детского творчества, центров ремесел, домов культуры, музеев народного творчества и других организациях сельской местности, способных создать психологически комфортную среду воспитания и развития личности растущего человека в социально-культурных условиях села.

Ключевые слова: народное прикладное творчество, психологически комфортная среда, формирование, сельская школа.

Annotation. The article presents the results of many years of experience in implementing the idea of folk culture and folk arts and crafts in the formation of a psychologically comfortable environment for a rural school. In modern socio-economic conditions, which are characterized by intense migration and demographic processes, the lifestyle of the village is changing in many respects. The social infrastructure of the village is changing especially noticeably, which creates certain difficulties for the teacher. At the same time, as practice shows, it is necessary to create and maintain a psychologically comfortable environment in a rural school, in which the teacher has the opportunity to most effectively develop the creative abilities and interests of students. An analysis of the theory and practice of creating a psychologically comfortable environment in a rural school has revealed a contradiction between the need to create psychologically comfortable conditions for learning and the comprehensive development of rural schoolchildren and their absence in the educational activities of the school. This contradiction requires the search and development of psychological and pedagogical conditions that contribute to the creation of a psychologically comfortable environment for rural schools. One of these conditions, according to the authors, is the education of rural schoolchildren by means of folk culture and folk arts and crafts. The article reveals the goals and methods of research, summarizes the work of teachers in rural schools. The results of designing and approbation of a model of a psychologically comfortable environment for a rural school, the basis of which is folk culture and folk arts and crafts, are presented. This experience shows the possibilities of creating a psychological and pedagogical comfortable environment for a modern rural school. The implementation of this model can be carried out in the conditions of other rural schools, houses of children's creativity, craft centers, houses of culture, museums of folk art and other organizations in rural areas that can

create a psychologically comfortable environment for the upbringing and development of the personality of a growing person in the socio-cultural conditions of the village.

Key words: folk arts and crafts, psychologically comfortable environment, formation, rural school.

Введение. В условиях стремительно меняющихся запросов российского общества, кардинальной модернизации различных сфер жизнедеятельности современная система отечественного образования столкнулась с определенными вызовами, одним из которых является создание уникальной творческой среды школы, способствующая развитию психологически здоровой личности обучающихся. Не случайно, поэтому в начале XXI века многие ученые обратились к исследованию проблемы создания инновационной образовательной среды как основной, так и высшей школы, что нашло отражение в подготовке студентов вузов, обучающихся по направлению Психолого-педагогическое образование, в более широком смысле, а, именно в рамках рассмотрения вопросов создания психологически комфортной среды школы, да тем более сельской исследований практически не проводилось (Е.А. Алисов, М.В. Башкин, Т.В. Белова, И.В. Непрекина, Л.П. Окулова и др.). Вместе с тем проблема создания психологически комфортной среды общеобразовательной школы и в частности сельской школы изучено недостаточно.

Некоторые попытки исследования данной проблемы осуществляются разными педагогическими коллективами. Так, О.В. Коршуновой, С.С. Быковой, О.Г. Селивановой и др. разработан проект «Психологическая комфортность образования в современной сельской школе» как основа создания современной концепции развития школы на селе. В 2019 году данный проект был внедрен в практику работы лаборатории на базе Арзамасского филиала ННГУ совместно с учеными вузов в различных регионах России.

В процессе реализации проекта учеными и методистами лаборатории были определены различные направления, способствующие созданию психологически безопасной и комфортной среды в сельской школе. В настоящее время продолжают исследования различных аспектов данной проблемы в условиях сельской школы: Л.В. Байбородовой [8] (Ярославская область); Е.Е. Сартаковой [9] (Томская область); О.В. Коршуновой [5] (Кировская область); З.Б. Ефловой [2] (Республика Карелия); Э.В. Зоугоровой, Ф.И. Кевля [4] (Вологодская область); Г.Е. Котьковой [5] (Орловская область); И.В. Фроловым, Д.А. Гусевым [1] (Нижегородская область) и др.

Результаты проведенных исследований позволили сделать вывод о том, что по-прежнему одним из малоизученных аспектов проблемы остается проблема формирования психологически комфортной среды сельской школы. Анализируя различные аспекты исследуемой проблемы, нами сделан акцент на формирование среды сельской школы в контексте воспитания обучающейся молодежи средствами народной культуры и народного прикладного творчества.

Изложение основного материала статьи. Раскрывая концептуальные основы исследуемой проблемы, в статье дана характеристика ключевых категорий, как «образовательная среда», «психологически комфортная образовательная среда», «народная культура», «народное прикладное творчество», «сельская школа».

Как показала практика современной науки, ученые по-разному рассматривают понятие образовательная среда. Так, В.И. Слободчиков подчеркивает, что образовательная среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где начинается её проектирование. По мнению В.И. Загвязинского понятие «психологически комфортная среда» – это часть образовательной среды, которую отличает доброжелательное общение, взаимопомощь и поддержка.

Изучение тенденций развития современной сельской школы, основой которой являются народные традиции и прикладное творчество позволило выделить такие сельские школы, в которых созданы условия для формирования психологически комфортной среды для обучающихся. В этих школах особое внимание уделяется таким направлениям как: прикладное творчество; языковая культура и литература; хореография и вокал; семейные ценности и бытовая культура; верования и верования; формирование особого отношения к природе; педагогика; кулинария; медицина; игры и праздники; сельскохозяйственные традиции, промыслы и ремесла.

Данная систематизация позволила выявить различные виды школ, которые являются хранительницами и трансляторами определенных ценностей коренного народа, проживающего на данной территории и отличающегося от других народов. Именно эти школы в большей или меньшей степени способны решать задачи формирования психологически комфортной среды сельской школы на основе реализации идеи народного прикладного творчества.

Для понимания сущности школы, в которой формируется психологически комфортные условия, рассмотрим функции среды, которую Ю.С. Мануйлов видит как среда в которой формируется образ жизни субъекта. При этом он выделяет определенные ниши среды школы.

С учетом того, что сельская школа практически во всех регионах страны имеет природную нишу (территориальную близость с природой), которая оказывает большое влияние на развитие села и воспитание сельских школьников. Так, в сельских школах Арзамасского, Богородского, Вознесенского, Городецкого, Дивеевского, Семеновского, и других районов Нижегородской области, особое внимание уделяют воспитанию школьников на основе народного прикладного творчества, исходя из того, что в области существуют определенные породы древесины (липы), из которой можно создавать творческие изделия. Вместе с тем влияние природы на использование народного прикладного творчества в воспитании детей не всегда позволяет заниматься тем или иным видом творчества. Так, недостаточно пригодные для земледелия земли Кировской области используются в промысловых целях, в частности для выполнения глиняных Дымковских, Филимоновских и Каргопольских игрушек.

Практика показывает, что сельская школа, являясь важнейшим социокультурным центром, имеет социальную и культурную ниши, которые составляют школы, дома культуры, дома детского творчества, центры дополнительного образования, храмы, сельские клубы, музеи, детские игровые и культурные площадки, способствующие развитию системы дополнительного образования в сельской местности, что способствует овладению сельскими школьниками различными видами народного прикладного творчества, воспитанию и социализации детей и подростков, в целом повышению качества образования.

Анализ структурного и содержательного наполнения разработанной нами медиатеки народного прикладного творчества в сельской школе на базе Арзамасского, Дивеевского и Сосновского районов Нижегородской области позволил разработать модель среды современной сельской школы (таблица 1), основанием которой является народное прикладное творчество.

Модель среды современной сельской школы

Психологически комфортная среда сельской школы на основе идеи народной культуры		
Внутришкольная среда	Пришкольная среда	Внешкольная среда
Среда урочной и внеурочной деятельности по народному прикладному творчеству (уроки: ИЗО, технология, музыка и др.; кружки; выставки; конкурсы; праздники); среда внутришкольной территории (оформление фойе, классов, кабинетов, столовой, коридоров, актового зала, спортзала, лестничных проемов; музея с элементами народного прикладного творчества).	Среда пришкольной территории в стиле народного прикладного творчества (школьный дворик, веранда, спортивная площадка, музей под открытым небом).	Среда внешкольной территории, связанная с народным прикладным творчеством (дом детского творчества, дом культуры, сельский клуб, воскресная школа; игровая и культурная площадка; придомовое оформление в стиле народного прикладного творчества; культурные памятники; внешнее и внутреннее убранство храмов и жилых домов; народные и религиозные праздники).
Внутришкольная, пришкольная и внешкольная среда на основе идеи народной культуры обладает пространством природных, социальных и культурных возможностей для сельского школьника.		
Пространство природных, социальных и культурных возможностей внутришкольной, пришкольной и внешкольной среды на основе идеи народной культуры позволяет реализовать физические, эмоциональные, интеллектуальные и духовные потребности сельского школьника.		
Результат: Использование разнообразных видов народного прикладного творчества способствует художественно-эстетическому, духовно-нравственному, трудовому, физическому и интеллектуальному развитию личности сельского школьника. Подобная образовательная деятельность позволяет преобразовывать школьную среду и способствует психологическому комфорту обучающихся.		

Внутришкольная среда представлена: урочной и внеурочной деятельностью (уроки: ИЗО, технология, музыка и др.; кружки; выставки; конкурсы; праздники); внутришкольной территорией (оформление фойе, классов, кабинетов, столовой, коридоров, актового зала, спортзала, лестничных проемов; внутришкольного музея с элементами народного прикладного творчества).

Пришкольная среда представлена пришкольной территорией в стиле народного прикладного творчества (школьный дворик, веранда, спортивная площадка, музей под открытым небом).

Внешкольная среда представлена системой дополнительного образования (центры детского творчества, дома культуры, сельские клубы, воскресные школы при храмах; игровые и культурные площадки; придомовая среда, оформленная в стиле народного прикладного творчества; культурные памятники; внешнее и внутреннее убранство храмов и жилых домов, организация народных праздников на территории села).

Результаты исследования образовательной деятельности сельских школ по реализации народного прикладного творчества позволили классифицировать их по следующим признакам:

- по степени реализации в учебно-воспитательной работе организации (школы, в которых системно им занимаются; школы, в которых фрагментарно им занимаются; школы, в которых ситуативно занимаются им);
- по результату работы (школы образцового, классического и типичного результата).

Результаты анкетирования и беседы с учителями сельских школ Нижегородской области, Республики Карелия, Республики Мордовии и др. регионов страны о влиянии народного прикладного творчества по созданию психологически комфортной среды школы показали, что 86% респондентов отмечают его высокий воспитательный потенциал.

Учителя подчеркивают, что создание нового оригинального продукта имеет большое значение для ребенка, благодаря чему он испытывает радость творчества, формируется его индивидуальность, способность учиться, работать и что-то делать руками, заниматься трудом, прививается любовь к народному прикладному творчеству. Сельские школьники в результате выполнения работы становятся более уверенными, у них появляется возможность самовыражения, самореализации, самосовершенствования. Все это поддерживает творческий интерес, мотивирует учащихся к выполнению новых проектов.

Обобщение инновационного педагогического опыта учителей сельских школ показало значимость народного прикладного творчества в создании психологически комфортной среды школьного коллектива, поскольку разнообразная декоративно-прикладная деятельность сама по себе психологически комфортна для ребенка, в которой у него проявляется чувство прекрасного, доброты, любви к творчеству и взаимоподдержки.

Исследование показало, что сельские школьники, овладевающие различными видами народного прикладного творчества, проявляют творческий характер, развивается их творческое мышление, появляются возможности самореализации индивидуальных способностей каждого.

Выводы. Результаты проведенного исследования: особенности, функции, подходы, принципы и другие составляющие психологически комфортной образовательной среды в сельской школе, оказывают значительное влияние на развитие сельской школы в контексте реализации народного прикладного творчества. Практическая деятельность по народному прикладному творчеству создает и поддерживает в учебном коллективе психологически комфортную образовательную среду, степень комфортности которой пропорционально зависима от степени его использования в среде образовательного учреждения и наличия в ней квалифицированного, любящего своё дело педагога.

Механизмы работы в условиях психологически комфортной среды сельской школы позволяют обучающимся активно участвовать в разнообразной практической деятельности, самореализовываться и получать удовлетворение от творческой атмосферы в коллективе и общения.

Таким образом, разработанная модель психологически комфортной среды сельской школы представляет собой пространство природных, социальных и культурных возможностей внутришкольной, пришкольной и внешкольной среды на основе народного прикладного творчества, способствующей физическому, эмоциональному, интеллектуальному и духовному развитию личности обучающихся.

Литература:

1. Гусев, Д.А. Педагогический потенциал народного прикладного творчества в сельской школе: монография / Д.А. Гусев. – С-Пб. [и др.]: Лань, 2018. – 143 с.: ил.
2. Ефлова, З.Б. Предпосылки непрерывного образования сельского учителя в истории российского образования на этапе становления сельской школы и сельского учительства / З.Б. Ефлова // Педагогика сельской школы. – 2021. – № 2 (8). – С. 106-125.

3. Загвязинский, В.И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования / В.И. Загвязинский. – М.: Логос, 2014. – 139 с.
4. Зауторова, Э.В. Развитие творческой активности сельских школьников на уроках музыки / Э.В. Зауторова, Ф.И. Кевля // Педагогика сельской школы. – 2020. – № 2 (4). – С. 70-81.
5. Коршунова, О.В. Межрегиональный исследовательский проект «Психологическая комфортность образования в современной сельской школе» как основа создания современной концепции развития сельских школ России / О.В. Коршунова, С.С. Быкова, О.Г. Селиванова [и др.] // Педагогика сельской школы. – 2020. – № 4 (6). – С. 5-24.
6. Котькова, Г.Е. Создание воспитывающей среды сельских школьников / Г.Е. Котькова // Педагогика сельской школы. – 2019. – № 1 (1). – С. 46-55.
7. Мануйлов, Ю.С. Опыт освоения средового подхода в образовании: учебно-методическое пособие / Ю.С. Мануйлов, Г.Г. Шек. – М.; Нижний Новгород: Растр-НН, 2008. – 219 с.: ил.
8. Психологическая комфортность образования в сельской школе: результаты теоретико-эмпирического исследования: коллективная монография / науч. ред. Л.В. Байбородова, О.В. Кошунова. – Ярославль – Киров: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2021. – 235 с.
9. Сартакова, Е.Е. Содержание современных стереотипов учителей сельской школы по организации образовательного процесса / Е.Е. Сартакова, С.Н. Финченко // Педагогика сельской школы. – 2019. – № 2 (2). – С. 99-112.
10. Слободчиков, В.И. Ключевые категории мышления профессионального педагога: введение в антропологию образования / В.И. Слободчиков, С.М. Зверев. – М.: Изд-во Спутник+, 2013. – 105 с.

Педагогика

УДК 37

аспирант, магистр экологии Джакупова Инкар Борисовна
Омский государственный педагогический университет (г. Омск);

PhD доктор Егеубаева Саламат Сабитовна
Алматинский технологический университет (г. Алматы);

кандидат технических наук Коньратбекова Салтанат Сабитовна
Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева (КазНТУ) (г. Алматы)

ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ КУЛЬТУРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение модели формирования культуры экологической безопасности у будущих инженеров. В исследовании установлена структура модели формирования КЭБ у будущих инженеров, представленная четырьмя блоками: перспективно-целевой, теоретико-методологический, содержательно-технологический, диагностико-результативный. Сделан вывод о динамичности и сбалансированности компонентов предлагаемой модели, направленной на личностный рост будущих инженеров-технологов и обеспечивающей экологическую безопасность личности, наиболее существенно ориентированной на защищенности от негативного воздействия экологических факторов.

Ключевые слова: экологическая безопасность, экологическая культура, педагогика, вуз.

Annotation. The purpose of the article is to consider a model for the formation of a culture of environmental safety among future engineers. The study establishes the structure of the model of the formation of the CAB for future engineers, represented by four blocks: perspective-target, theoretical-methodological, content-technological, diagnostic-effective. Concluded about the dynamism and balance of the components of the proposed model, aimed at the personal growth of future process engineers, ensuring the environmental safety of the individual, most significantly focused on protection from the negative impact of environmental factors.

Key words: ecological safety, ecological culture, pedagogy, university.

Введение. Отношения между природой и человеком регулируются определенными законами, и несоблюдение их рано или поздно приведет к экологической катастрофе. В результате деятельности человека в окружающей среде происходят значительные изменения. Эти риски включают разрушение озонового слоя, изменение климата, опустынивание, нехватку чистой питьевой воды, проблему Аральского моря, истощение флоры и фауны, незаконную вырубку лесов, деградацию земель, нехватку воды и загрязнение воздуха.

Результаты анализа научных публикаций позволили определить обоснование модели формирования культуры экологической безопасности в педагогических исследованиях, посвященных рассмотрению данного понятия.

Основоположником теории моделирования является В. Штофф [12]. В отечественной науке идеи о модельном подходе в педагогике были заложены В. Беспалько [1], В. Загвязинским [3], В. Краевским [5], И.В. Роберт [6], В.Н. Кирым [4], Е.М. Хрыковым [9].

Результаты анализа научно-педагогической литературы позволяют констатировать разнообразие взглядов исследователей на указанную проблему. А. Дронов [2] предложил модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности учащихся, которая позволяет преподавателю последовательно осуществлять весь процесс от более низкого уровня к более высокому уровню.

Педагогическая модель формирования безопасного и здорового образа жизни рассматривается А. Шинкаренко [11] с точки зрения теоретико-методологического и организационно-педагогического аспекта. В аспекте нашего исследования особое внимание привлекает модель экологической культуры безопасности Н. Усачева [8], включающая мотивационно-ценностные, когнитивные компоненты, а также компоненты деятельности.

По мнению В. Цейко [10, С. 66-67] содержание модели процесса формирования КЭБ у старшеклассников включает в себя следующие компоненты: мотивационно-потребностный, эмоционально-волевой, когнитивный и операционально-деятельностный.

В ходе научных исследований мы обнаружили, что при использовании метода моделирования в педагогических исследованиях ученые используют различные типы моделей.

Модель формирования культуры безопасности в образовательной среде, предложенная Е. Трофимец [7], включает в себя следующие типы: концептуальная модель интеграции знаний; дидактическая модель формирования культуры безопасности в образовательной среде.

Методологической основой исследования явилось применение исторического и логического методов, а также системного анализа существующих практик и подходов к изучению проблемы культуры экологической безопасности с позиций педагогических, психологических, философских и социологических наук.

Изложение основного материала статьи. Анализ научно-педагогической литературы, диссертационных исследований позволил нам определить структуру модели формирования КЭБ у будущих инженеров, представленной четырьмя блоками: перспективно-целевой, теоретико-методологический, содержательно-технологический, диагностико-результативный (рис. 1).

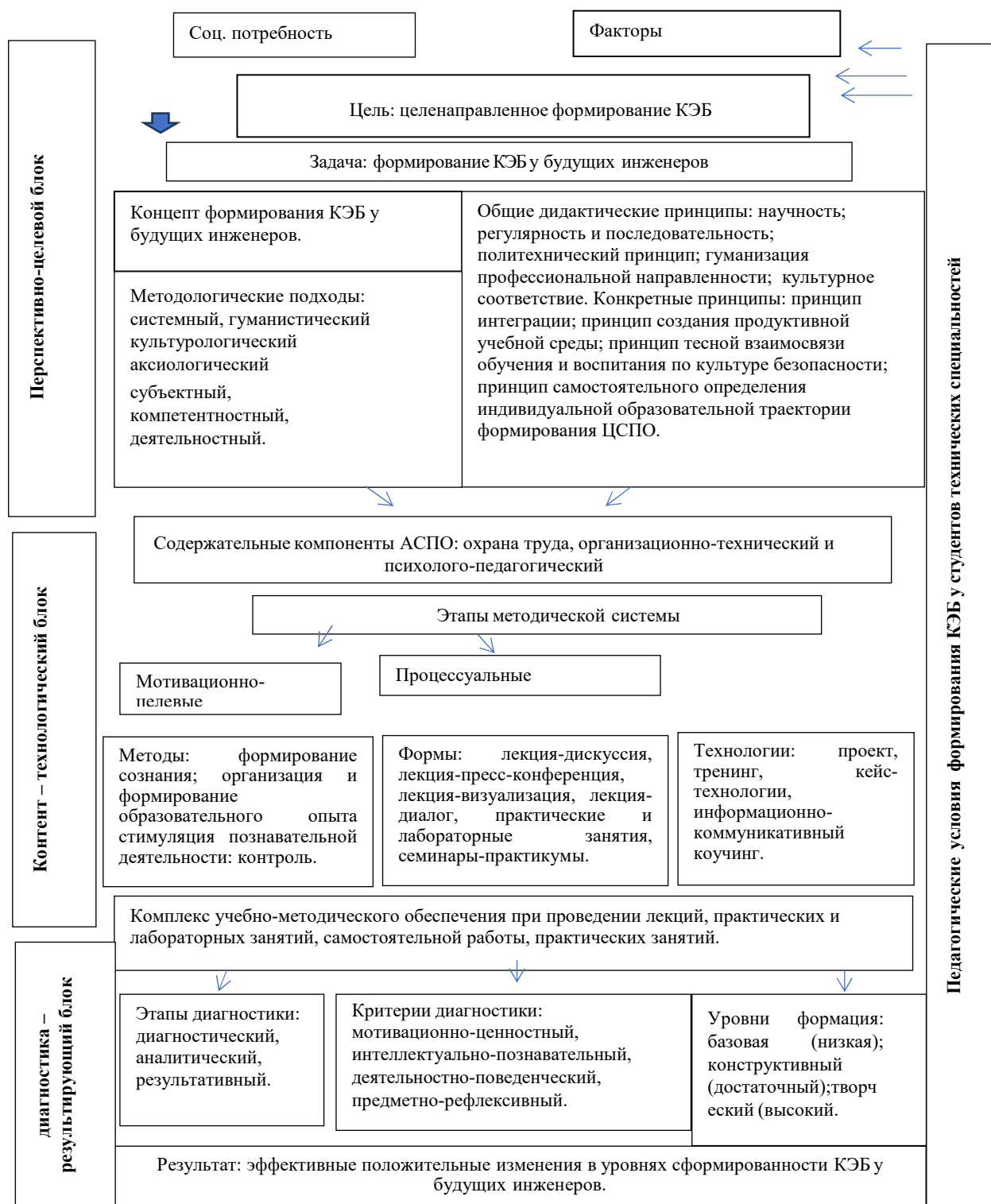


Рисунок 1. Модель формирования КЭБ

Рассмотрим более подробно каждый из блоков.

Перспективно-целевой блок определяет стратегическую идею реализации модели формирования КЭБ, предусматривает выполнение действий, связанных с определением основных направлений исследовательской деятельности.

Теоретико-методологический блок отражает обоснование научных концепций, подходов, принципов и факторов формирования КЭБ у будущих специалистов.

Содержательно-технологический блок модели отражает содержание и этапы внедрения методологической системы для формирования КЭБ.

Представленная методическая система формирования КЭБ у будущих инженеров реализуется в три этапа: мотивационно-целевой, процедурный, оценочно-рефлексивный.

Мотивационно-целевой этап определяет активизацию мотивации студентов к организации безопасной экологической среды, сформированных убеждениях, касающихся взаимоотношений общества и природы.

Процедурный этап предполагает формирование у студентов соответствующих профессиональных знаний, навыков и умений в области экологической безопасности.

Процедурный этап реализуется на первом (бакалаврском) уровне как в процессе изучения профессионально ориентированных дисциплин в области охраны природы, предлагаемых учебно-профессиональной программой, так и путем введения конкретных дисциплин, обеспечивающих содержательные компоненты КЭБ: «Экология и устойчивое развитие», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Устойчивое развитие экосистем и общества», «Устойчивое производство», «Экологическое ресурсоупотребление», «Управление природопользованием», «Инженерная экология», «Зеленая экономика» и т.д.

На втором (магистерском) уровне овладение знаниями по культуре экологической безопасности осуществляется через введение специального курса «Экологическая безопасность» а также через организацию самообразовательной деятельности по повышению культуры экологической безопасности.

Третий, оценочно-рефлексивный этап методической системы формирования КЭБ, позволяет проверить эффективность внедрения разработанной модели и определить уровни сформированности КЭБ в ходе учебного процесса, а также во время производственных практик.

В процессе реализации задач мотивационно-целевого и процессуального этапов формирования КЭБ у будущих инженеров выбраны формы, методы, технологии обучения важны для нашего исследования.

Организационными формами, способствующими формированию культуры экологической безопасности, являются следующие: лекции, практические и лабораторные работы, проведение тренингов, дебатов, обсуждение вопросов на круглых столах и т.д.

Диагностико-результатирующий блок модели формирования КЭБ обеспечивает мониторинг, диагностику и коррекцию уровней сформированности экологической культуры у будущих инженеров через их готовность и способность осуществлять методы экологической безопасности.

Результатом внедрения предложенной модели оценки культуры экологической безопасности, являются эффективные положительные сдвиги в уровнях формирования КЭБ будущих инженеров технологов.

Выводы. Таким образом, процесс формирования КЭБ у будущих инженеров – один из эффективных путей решения проблемы экологической безопасности.

Модель, представленная в исследовании, определяет вектор развития процесса формирования КЭБ в будущих специалистах, демонстрирует взаимосвязь и взаимодополняемость обоснованных блоков, этапов, педагогических условий и средств формирования КЭБ. Разработанная система является одновременно сбалансированной, диагностической и динамичной; она обеспечивает формирование всех структурных компонентов КЭБ и определяет интерпретацию основных концептуальных положений исследования.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977.
2. Дронов, А.А. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов учреждений среднего профессионального образования: авт. дис. ... канд. псих. наук / Дронов Александр Алексеевич. – Воронеж, 2009. – 24 с.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
4. Кирой, В.Н. Принципы модернизации высшей школы / В.Н. Кирой // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 5. – С. 45-52.
5. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994.
6. Роберт, И.В. Методология педагогического исследования / И.Ю. Роберт // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 3 (33). – С. 85-97.
7. Трофимец, Е.Н. Информационно-аналитические технологии обучения менеджеров в образовательных учреждениях России и за рубежом / Е.Н. Трофимец // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2010. – № 1. – С. 86-95.
8. Усачев, Н.А. Технология формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у студентов факультетов физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Усачев Николай Александрович. – СПб., 2010.
9. Хриков, С.М. Анализ состояния исследованности научной проблемы в области сравнительной педагогики / С.М. Хриков // Украинський педагогічний журнал. – 2015. – № 4. – С. 57-64.
10. Цейко, В.А. Культура безопасности жизнедеятельности старшеклассников: сущность, процесс формирования и результаты / В.А. Цейко // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 65-70.
11. Шинкаренко, А.С. Педагогическая модель формирования безопасного и здорового образа жизни школьников / А.С. Шинкаренко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 1-2 (61). – С. 132-137.
12. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Москва-Ленинград: Наука, 1966.

УДК 372. 881. 111.1

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Елена Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Нурутдинова Аида Рустамовна
 Казанский федеральный университет (г. Казань);
кандидат филологических наук, доцент Фазлыева Зульфия Ханифовна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ПРОГРАММЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА: РОЛЬ ВУЗОВ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА

Аннотация. В статье исследуется роль университетов в развитии образовательного туризма, где иностранных студентов мы рассматривали как «образовательных туристов». Вузы, как региональные образовательные центры, могут повысить потенциал направлений образовательного туризма: 1) сотрудничество с университетскими информационными центрами в других странах для продвижения своих предложений; 2) сотрудничество в разработке маркетинговых стратегий для создания положительного имиджа как учебного заведения, так и места назначения; 3) «послы бренда» для университета, делая их известными и рекомендуя их по возвращении домой. Тем не менее, необходимы дальнейшие исследования, чтобы сформулировать определенные модели воздействия для более стратегического и оперативного развертывания образовательного туризма как средства поддержки регионального развития университетов. Однако неясно, является ли это влияние естественным следствием любого вида туризма, или же оно проистекает из целенаправленной стратегии университета в рамках разработки и управления его образовательным предложением.

Ключевые слова: образовательный туризм, местное развитие, высшее образование, программа международной мобильности, модели внедрения, стратегия университета, программы обучения за рубежом.

Annotation. This work explored the role of HEIs in fostering local development through educational tourism. This paper presents academic contributions that define educational tourism. Moreover, it explores the role of universities in enhancing educational tourism and in promoting local development; to do so, the authors, in this study, considered international students as educational tourists, and provided a description of the outcomes of educational tourism for students and destinations. In this context, it is possible to conclude that HEIs – as regional educational hubs – can enhance the potential of educational tourism destinations: 1) collaboration with university information centres in other countries to promote their offerings; 2) collaborate on marketing strategies to communicate a positive image of both the institution and the destination; 3) “brand ambassadors” for the university and destination, making them known and recommending them when they return home. Further research is needed, however, to give evidence and formulate models of intervention for the more strategic and operational deployment of educational tourism as a means for supporting the regional dimension of universities. However, it is not clear whether this impact is the natural consequence that tourism of any kind would cause, or whether it derives from a deliberate university strategy as part of the design and management of its educational offer.

Key words: educational tourism, local development, higher education, international mobility program, intervention models, university strategy, study abroad programs.

Введение. За последние несколько десятилетий число студентов, обучающихся за рубежом, увеличилось во всем мире, что имеет важные результаты для принимающих университетов и стран, а также для самих студентов. Согласно определению ЮНЕСКО, студент с международной мобильностью – это человек, «который физически пересек международную границу между двумя странами для участия в образовательной деятельности в стране назначения, где страна назначения отличается от страны его происхождения». Преимущества программ обучения за рубежом выгодны как для принимающей страны, так и для студента:

С одной стороны, принимающие страны выигрывают от расходов иностранных студентов на проживание, еду и напитки, развлечения и досуг, а в некоторых программах и на оплату обучения, не говоря уже о неизбежных налогах, что положительно сказывается на экономике [1].

С другой стороны, студенты получают пользу не только от учебы, но и от общения с местными и иностранными людьми, а также от опыта, способствующего личностному и профессиональному росту.

Кроме того, иностранные студенты являются туристами, пользуясь возможностью посетить местные достопримечательности или отправиться в другие регионы принимающих стран, в одиночку или с друзьями и родственниками.

Практическое обучение является частью обучения за рубежом, а туризм – частью всего опыта [2]. Это преобразующее [3], [4] сочетание обучения и личностного роста [5], создающее полноценный социальный опыт [6], [7]. Наиболее частыми причинами выбора конкретного университета за рубежом являются качество предлагаемого образования и привлекательность места назначения [8], [9], [10]. Параллельно с ростом числа студентов, обучающихся за рубежом, университеты в последние десятилетия все больше привержены своей третьей миссии – стимулированию местной экономики путем содействия передаче технологий предприятиям [15]. Более того, участвуя в партнерствах с участием многих заинтересованных сторон, они стремятся привнести инновации в решение местных и мировых проблем [16]. В этой среде университеты также выполняют свою гражданскую миссию [17], целостным образом [18], вовлекая студентов в образовательную деятельность с местным сообществом, тем самым предоставляя им возможность проявить активную гражданскую позицию, получить знания и улучшить свои возможности трудоустройства. В этом контексте университеты и их местные регионы также выигрывают, когда талантливые иностранные студенты предпочитают остаться и работать в принимающей стране, применяя полученные там навыки; это может поддержать процесс инноваций и развития производственных систем, обеспечивая квалифицированных работников для будущего местного региона [11], [15]. Кроме того, мобильность иностранных студентов может способствовать развитию будущих сетей международного научного сотрудничества и межкафедрального развития [13], что создает преимущества для принимающего университета, страны назначения и самих студентов.

Наш исследовательский вопрос звучал так: «Какова роль ВУЗов в содействии местному развитию через образовательный туризм?». Первый этап аналитического исследования был направлен на сбор научных материалов об образовательном туризме с использованием поисковой системы Google Scholar, баз данных Scopus, EBSCO и Web of Science, а также академических социальных сетей Academia.edu и Research Gate по следующим ключевым словам:

«образовательный туризм»; «познавательный туризм»; «образовательные путешествия»; «обучение за рубежом»; «опыт обучения»; «направление обучения»; «экспериментальное обучение»; «путешественники»; «иностранные студенты» в сочетании с «туризмом»; «сельский/региональный туризм» в сочетании с «образованием»; «гражданский университет».

Авторы просмотрели аннотации и выбрали для углубленного прочтения те, которые наиболее соответствуют целям данного исследования. Рассматривались как концептуальные работы, так и тематические исследования, в которых применялись как качественные, так и количественные методы.

В рамках данного исследования изучается роль университетов в содействии региональному развитию посредством образовательного туризма.

1. Кратко описаны методы, использованные в обзоре литературы, и определения образовательного туризма, предложенные в литературе.

2. Сформулированы роль путешествий как части образовательного опыта.

3. Рассмотрена роль университетов как поставщиков образовательных услуг в регионе. Затем мы изучаем роль университетов в улучшении потенциала образовательного туризма в своих регионах и, таким образом, в содействии местному развитию.

4. Представлен анализ влияния образовательного туризма на университеты.

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия университеты уделяют больше внимания международному взаимодействию, сотрудничая в проектах для повышения устойчивого местного экономического развития. В этом процессе определяются конкретные потребности, а затем инновационные решения, опирающиеся на специальные знания, особенностей культуры с ее традициями и ценностями [17], и используя их для устойчивого развития [13].

Изучая роль высших учебных заведений в образовательном туризме, признавая, что «образовательные туры являются интересным объектом исследования, во-первых, потому что они явно связаны с обучением, а во-вторых, потому что они дают возможность университетам выйти за пределы своих стен и напрямую обучать сообщества» [9]. Университеты могут играть ключевую роль вне контекста академического образования, обеспечивая моральное воспитание, дополняющее профессиональные навыки, и используя весь «мир как сцену для педагогики» [11], и утверждали, что, применяя смешанные стратегии, такие как практическое обучение на местном уровне, и приобщая студентов к реальной жизни, можно усилить связи между университетом и обществом.

Занимаясь образовательным туризмом, университеты выполняют свою гражданскую миссию т.е. объединяет преподавание, исследование и взаимодействие с внешним миром, тем самым формируют «всесторонне развитых граждан» [17]. Гражданский университет имеет чувство цели и места, рассматривая территорию как «живую лабораторию», где он оказывает культурное и социальное влияние. По этой причине он активно взаимодействует и сотрудничает с государственными и частными местными заинтересованными сторонами, а также с другими образовательными и исследовательскими учреждениями и ведомствами на местном и международном уровне, используя целостный подход и демонстрирует готовность инвестировать для достижения общественных целей, а также действует на основе прозрачности и подотчетности, применяя инновационные методики для повышения эффективности. ВУЗы играют ключевую роль в инновациях для общества и устойчивого развития, поскольку они являются средством взаимообогащения и совместного творчества в различных тематических областях и для различных участников, способствуя генерированию знаний, которые являются междисциплинарными и основанными на практике [16].

Авторы утверждают, что для достижения целей заинтересованные стороны университета и туризма должны создавать туристические программы и специализированные учебные материалы, а правительство должно участвовать в планировании политики, определении ресурсов и управлении инфраструктурой. Сообщество также должно играть активную роль в планировании и информировать других участников о местной культуре, вовлекать местных жителей в социальные обязательства и развивать человеческие ресурсы своих членов, чтобы образовательный туризм мог продолжаться в данном районе.

Таким образом, университеты могут удовлетворить потребности как правительства, так и третичного сектора [4]. Более того, местные мероприятия способствуют вовлечению молодых и взрослых учащихся местного сообщества наряду со студентами университета, создавая таким образом многостороннее учебное сообщество, которое также может решать социальные и этические проблемы. Чтобы быть устойчивым, развитие практики образовательного туризма, где университет всегда играет координирующую роль, должно быть результатом сочетания принципов [5]:

– экологические факторы: предоставление туристам информации, основанной на знаниях, и воспитание в них уважения к местной окружающей среде. Устойчивые действия способствуют сохранению биоразнообразия и повышают внимание к культурному наследию;

– вовлечение: активное участие туристов имеет центральное значение для того, чтобы они чувствовали себя полностью погруженными в контекст и культивировали свои особые интересы;

– исследование: помощь туристам в подлинном восприятии места, способствуя обучению на месте.

Таким образом, роль университета в образовательном туризме тесно связана с его региональной ролью, и она не ограничивается обучением иностранных студентов. В то же время, хотя образование и является вторичным результатом, оно способствует созданию различных туристических предложений и пакетов, как напрямую (через совместное создание с местными «игроками»), так и косвенно (через привлечение путешествующих студентов в регион).

Проживая и обучаясь за рубежом, иностранные студенты также увлекаются туризмом и стимулируют местную экономику: расходы на транспорт, посещение культурных достопримечательностей, питание в ресторанах и местную кухню [3], [7]. Большинство академических теорий туризма не рассматривают иностранных студентов как туристов, если только период их обучения в месте назначения не длится менее одного года, поскольку они проводят время в нетуристических условиях. Если мы рассматриваем полный опыт иностранных студентов, а не только академический, мы не должны определять их только как студентов. Таким образом, иностранных студентов можно рассматривать как туристов особого интереса: «Весь опыт иностранных студентов – осознание, обоняние, слух, вкус, а также зрение в зарубежных странах – идеально соответствует аргументу «туризм как воплощенная практика» [8].

Большинство исследований, посвященных образовательному туризму, сосредоточены на причинах, по которым иностранные студенты выбирают программы обучения за рубежом.

Место назначения имеет большое значение, а имидж и репутация университета [2], [9], [13] являются основными факторами в выборе студента.

Другие факторы включают безопасность и политическую стабильность, его культурные и туристические достопримечательности, предлагаемые мероприятия и досуг, погоду, природную среду и местный образ жизни [2], [8], [11], [12].

Имидж и репутация университета – еще один важный мотивационный фактор: студенты учитывают качество учебных программ и преподавательского состава, инфраструктуру и услуги, наличие стипендий и стоимость обучения [2], [8], [14].

Другими значимыми факторами при выборе места назначения и университета являются географическая и культурная близость, наличие социальных связей, рекомендации доверенных лиц или даже сарафанное радио [8], [11], [13].

Обучение за рубежом может иметь непосредственные преимущества:

- изучение или совершенствование навыков владения языком, получение знаний по академическим дисциплинам, социальный и эмоциональный рост, поскольку студенты становятся более независимыми, зрелыми и уверенными в себе, а также улучшают свои навыки межличностного общения;

- приобретение межкультурной компетентности [6]; т.е. они получают конкретные знания о культуре принимающей страны, приходят к пониманию культурных различий, преодолевают прежние стереотипы и развивают широкое понимание окружающего мира;

- развитие критического мышления, влиять на их привязанности и последующие жизненные взгляды;

- переоценке собственной культурной идентичности и личных ценностей, может изменить их мировоззрение, систему убеждений и призвание;

- способствует изменению отношения и чувств студентов к другим культурам и помочь им стать более терпимыми к двусмысленности или научиться адаптироваться к ней;

- развитию навыков наблюдения или стратегии для изучения информации, улучшению академической успеваемости и эффективно функционировать в мультикультурных группах [6].

Подводя итог, можно сказать, что наиболее распространенными преимуществами являются внутриличностное и межличностное развитие, также в плане межкультурного общения и культурного самосознания, академические и карьерные преимущества, рост знаний и навыков, а также социальная активность и активная гражданская позиция [11], [12], [14].

Негативные аспекты, по мнению авторов, включают увеличение расходов для жителей, например:

- высокие цены на жилье и аренду магазинов в университетском районе по сравнению с пригородами;

- уменьшение количества рабочих мест для местных жителей с частичной или полной занятостью, так как иностранные студенты берут их за более низкую оплату;

- спад местной экономики в летний период, когда студенты уезжают;

- чрезмерная конкуренция на рынке услуг, предназначенных для студентов.

Выводы. Стабильные международные программы приносят пользу университету, повышая интернационализацию, создавая плодородную почву для формирования новых партнерств, способствуя созданию условий для мультикультурализма и интеграции, а также привлекая новых студентов, туристов и инвесторов в долгосрочной перспективе. Более того, присутствие студентов приведет к культурному обмену между жителями и иностранными студентами, а также влияет на отношения социально-культурном плане [8].

Особенно в не городских районах туризм может способствовать демографической стабильности и социально-экономической устойчивости [3]. Этот вид туризма имеет потенциал для создания местного процветания за счет достойных рабочих мест и повышения доходов [7]. В этом вопросе, как подчеркивалось во Введении, присутствие иностранных студентов создает новые возможности для предпринимательства и занятости, связанные с расходами студентов на местном уровне. В некоторых случаях, чтобы удовлетворить потребности студентов в жилье, культурных мероприятиях, возможностях для отдыха и развлечений, создаются новые услуги. Таким образом, социальное воздействие иностранных студентов является значительным.

С экологической и социальной точки зрения, туризм в сельской местности также способствует повышению экологической осведомленности и формированию позитивного отношения как у местных жителей, так и у туристов к уважению, защите и сохранению местного культурного и природного наследия [13], [14]. Культурный обмен между иностранными студентами и местными жителями приносит свои социальные выгоды. Иностранные студенты могут активно участвовать в проектах, объединяющих университетские и местные заинтересованные стороны, и вносить положительный вклад в местный контекст. Более того, такой обмен между студентами и местными жителями может помочь местным сообществам лучше осознать свою культурную самобытность, что в сельской местности является основополагающим компонентом в продвижении территориального развития и управления [15].

Преимущества образовательного туризма для принимающих стран имеют экономическое и социальное значение. Как уже упоминалось выше, наличие программ обучения за рубежом предоставляет больше возможностей для местных предпринимателей, экономические выгоды для малого бизнеса и возможности трудоустройства для местного населения.

Литература:

1. Bodger, D. Leisure, Learning, and Travel / D. Bodger. – J. Phys. Educ. Recreat. Danc. – 69. – 1998. – 28-31 p.
2. Dewey, J. Experience and Education / J. Dewey. – Macmillan: New York, NY, USA. – 1938.
3. Falk, J.H.; Ballantyne, R.; Packer, J.; Benckendorff, P. Travel and Learning: A Neglected Tourism Research Area / J.H. Falk, R. Ballantyne, J. Packer, P. Benckendorff. – Ann. Tour. Res. – 39. – 2012. – 908-927 p.
4. Gibson, H. The Educational Tourist / H. Gibson. – J. Phys. Educ. Recreat. Danc. – 69. – 1998. – 32-34 p.
5. Holdnak, A.; Holland, S.M. Edu-Tourism: Vacationing to Learn / A. Holdnak, S.M. Holland. – Park. Recreat. – 31. – 1996. – 72-75 p.
6. Huang, R. Mapping Educational Tourists': Experience in the UK: Understanding International Students / R. Huang. – Third World Q. 29. – 2018. – 1003-1020 p.
7. Lam, J.M.S.; Ariffin, A.A.M.; Ahmad, H.J.A. Edutourism: Exploring the Push-Pull Factors in Selecting a University / J.M.S. Lam, A.A.M. Ariffin, H.J.A. Ahmad. – Int. J. Bus. Soc. – 12. – 2011. – 63-78 p.
8. Lee, C.-F. An Investigation of Factors Determining the Study Abroad Destination Choice / C.-F. Lee. – J. Stud. Int. Educ. – 18. – 2014. – 362-381 p.
9. McGladdery, C.A.; Lubbe, B.A. Rethinking Educational Tourism: Proposing a New Model and Future Directions / C.A. McGladdery, B.A. Lubbe. – Tour. Rev. 2020. – 319-329 p.
10. Michael, I.; Armstrong, A.; King, B. The Travel Behaviour of International Students: The Relationship between Studying Abroad and Their Choice of Tourist Destinations / I. Michael, A. Armstrong, B.J. King. – Vacat. Mark. – 10. – 2004. – 57-66 p.
11. Nyaupane, G.P.; Paris, C.M.; Teye, V. Study Abroad Motivations, Destination Selection and Pre-Trip Attitude Formation / G.P. Nyaupane, C.M. Paris, V. Teye. – Int. J. Tour. Res. – 13. – 2021. – 205-217 p.
12. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Education at a Glance 2018; Education at a Glance; OECD: Paris, France, 2018.
13. Pitman, T.; Broomhall, S.; Majocho, E. Teaching Ethics beyond the Academy: Educational Tourism, Lifelong Learning and Phronesis / T. Pitman, S. Broomhall, E. Majocho. – Stud. Educ. Adults. – 43. – 2021. – 4-17 p.

14. Rahman, M.S.; Osman-Gani, A.M.; Raman, M. Destination Selection for Education Tourism: Service Quality, Destination Image and Perceived Spirituality Embedded Model / M.S. Rahman, A.M. Osman-Gani, M. Raman. – J. Islam. Mark. – 8. – 2017. – 373-392 p.
15. Richards, G. Creativity and Tourism / G. Richards. – The State of the Art. Ann. Tour. Res. – 2021. – 1225-1253 p.
16. Sie, L.; Patterson, I.; Pegg, S. Towards an Understanding of Older Adult Educational Tourism through the Development of a Three-Phase Integrated Framework / L. Sie, I. Patterson, S. Pegg. – Curr. Issues Tour. – 19. – 2016. – 100-136 p.
17. Weiler, B.; Hall, C.M. Special Interest Tourism / B. Weiler, C.M. Hall. – Belhaven Press: London, UK. – 1992.
18. Wenger, E. Communities of Practice and Social Learning Systems / E. Wegner. – Organization. – 7. – 2021. – 225-246 p.

Педагогика

УДК 159.942; 378; 81

доктор филологических наук, профессор, профессор РАО Желтухина Марина Ростиславовна
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. Цель статьи: анализ реализации коммуникативных технологий в формировании эмоционального интеллекта человека как представителя лингвокультуры. Исследование проводилось с участием студентов первого и второго курсов высших учебных заведений. В статье определяются понятие эмоционального интеллекта и его взаимосвязь с коммуникативными технологиями. Описывается исследование, основанное на диагностике эмоционального интеллекта у студентов высших учебных заведений. Коммуникативные технологии, являясь многофункциональным педагогическим инструментом, расширяют возможности подготовки студента как профессионала и гражданина. Коммуникативные технологии способствуют формированию высококвалифицированного специалиста и разносторонне развитой личности, способной к построению результативного межличностного и межкультурного диалога, основывающегося на учете собственных эмоций и эмоций оппонента.

Ключевые слова: коммуникативные технологии, эмоциональный интеллект, взаимодействие, профессиональное учебное заведение, образовательный процесс.

Annotation. The purpose of the article is to analyze the implementation of communication technologies in the formation of the emotional human intelligence as a representative of linguoculture. The study was conducted with the participation of first- and second-year students of higher educational institutions. The article defines the concept of emotional intelligence and its relationship with communication technologies. The study based on the emotional intelligence diagnosis in higher education students is disclosed. Communication technologies, being a multifunctional pedagogical tool, expand the opportunities of training a student as a professional and citizen. They contribute to the formation of a highly qualified specialist and a diversified personality capable of building an effective dialogue based on considering their own emotions and those of an opponent.

Key words: communication technologies, emotional intelligence, interaction, professional educational institution, educational process.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-01623,
<https://rscf.ru/project/22-28-01623/>*

Введение. В XXI веке как веке тотальной информатизации социума и визуализации данных коммуникативные технологии играют важную роль в оказании воздействия на человека в разных сферах деятельности [5; 7; 14; 15]. Коммуникативная интеракция в различных лингвокультурах и профессиональных средах представляет исследовательский интерес для междисциплинарного научного сообщества. Особого внимания заслуживает активно развивающаяся в цифровых условиях образовательная среда. Организация взаимодействия обучающихся является важным элементом процесса качественной подготовки в высших учебных заведениях, поскольку результативная коммуникация выступает составляющей конкурентоспособности будущего специалиста. Построение результативного диалога основывается не только на способности аргументированно высказывать свою точку зрения, владении аксиологическими, эстетическими, этическими и языковыми нормами [16; 17]. Большое значение имеет способность понимать эмоциональное состояние своего оппонента и свое эмоциональное состояние для наилучшего достижения целей и определения компромиссов. Развитие эмоционального интеллекта (EI) является одной из ключевых задач, решаемых высшими учебными заведениями.

Также стоит отметить, эмоциональный интеллект становится исследовательским приоритетом в эпоху цифровизации и перехода к электронным технологиям, где главенствующее место занимает виртуальное взаимодействие [1]. Искусственный интеллект развивается стремительно [8], внося свой вклад в трансформацию системы образования, в т.ч. и в персонализированное обучение с созданием индивидуальных траекторий.

Необходимо подчеркнуть тот факт, что в новых цифровых условиях взаимодействие, основанное на учете эмоциональных потребностей человека и внимательном отношении друг к другу, становится востребованным инструментом в профессионально-деловой сфере. Растет потребность в изучении и развитии эмоционального интеллекта [9].

Цель статьи заключается в анализе реализации коммуникативных технологий в формировании эмоционального интеллекта человека как представителя лингвокультуры на примере его образовательной сферы деятельности.

Изложение основного материала статьи. Понятие эмоционального интеллекта может быть рассмотрено как набор навыков, способствующий распознаванию и пониманию чужих эмоций и намерений, а также контролю собственных с целью решения различных практических задач [11]. Современный работодатель опирается на три позиции, обозначая конкурентоспособного и востребованного специалиста: адаптивность; способность работать с большими объемами информации; способность находить точки соприкосновения с разными людьми (эмоциональный интеллект) [12, С. 57-59; 13].

К примеру, для получения должности в крупной компании претендент должен пройти электронный тест, который предполагает определение человеческих эмоций [10, С. 24-29]. Необходимо определить какую именно эмоцию выражает тот или иной человек на фото. Результаты анализируются и отправляются потенциальному работодателю [4]. Высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет управлять эмоциями, следовательно, владеть собой. В зависимости от ситуации человек может подобрать наиболее адекватную стратегию поведения.

Эмоциональный интеллект обладает структурными компонентами, к которым принято относить такие способности, как:

- способность воспринимать эмоции, оценивать их и выражать (определение эмоций в других людях через язык, внешний вид, звук и поведение);
- способность определять эмоцию через состояние и мысли; анализ эмоций и эмоциональных состояний других людей, способность ставить себя на их место (эмпатия);
- способность к выражению собственных эмоций и потребностей (самосознание, самоконтроль); социальная позиция (способность выстраивать взаимоотношения и связи, заботиться, проявлять интерес и разрешать конфликты); цели и видение (способность ставить цели и достигать их, отстаивать собственные ценности) [3].

Формирование эмоционального интеллекта непосредственно связано с коммуникативными технологиями. Через активное коммуникативное взаимодействие в современной цифровой среде студенты самостоятельно и при консультативной помощи преподавателя могут определить наличие и уровень эмоционального интеллекта.

Как показывает анализ исследований эмоционального интеллекта, инструментарий для его диагностирования очень разнообразен. Особое внимание обращают на себя методы, которые основываются 1) на моделях способности (решении задач); 2) на смешанных моделях (самоотчете).

Среди методов, основанных на решении задач, стоит выделить «Тест Майера-Сэлоуэя-Карузо», который предлагает к исследованию такие факторы, как: 1) идентификация эмоций; 2) повышение результативности мышления; 3) осознание и понимание эмоций; 4) управление эмоциями.

Кроме того, внимания заслуживает «Тест «LEAS», который дает возможность диагностировать осознание разных эмоций. В тесте предлагаются 20 открытых заданий без готовых ответов.

Среди методов, основанных на самоотчете, стоит выделить опросник «EQ-i» Р. Бар-Она, который позволяет дать общую оценку эмоционального интеллекта с задействованием 5 шкал и 15 подшкал.

В исследовании приняли участие студенты младших курсов в количестве 45 человек в возрасте от 17 до 19 лет (включительно) (1-2 курс). На входном и заключительном этапе работы для диагностики была применена методика «эмоционального интеллекта» Н. Холла [6]. Методика включает в себя 30 вопросов (утверждений), распределяемых по пяти шкалам.

К первой шкале относится эмоциональная осведомленность.

Вторая шкала – управление своими эмоциями (способность восстанавливать эмоциональный баланс, способность выдерживать равновесие, эмоциональная отходчивость).

Третья шкала – это самомотивация (произвольное управление своими эмоциями).

На четвертой шкале находится эмпатия.

Пятая шкала включает распознавание чужих эмоций и воздействие на эмоциональное состояние других.

Для проведения оценки результатов студентам предлагается оценить то или иное утверждение, где -3 балла – абсолютно не согласен; -2 балла – в основном не согласен; -1 балл – частично не согласен; +1 балл – частично согласен; +2 балла – больше согласен, чем не согласен; +3 балла – абсолютно согласен.

Далее представлен фрагмент используемых в проведенной диагностике коммуникативных примеров утверждений:

«И отрицательные, и положительные эмоции играют значимую роль в жизни и помогают мне определять, как именно я должен поступить»; «отрицательные эмоции выступают индикатором изменений в жизни»; «давление со стороны не мешают моему спокойствию»; «я легко могу отслеживать изменения моих чувств»; «когда необходимо, мне легко удается действовать спокойно и сосредоточенно»; «при необходимости я способен вызывать у себя положительные эмоции»; «мне удается отслеживать то, что я чувствую»; «я спокойно могу выслушать проблемы других людей»; «я легко считываю знаки в общении»; «я способен помогать другим людям использовать их побуждения для достижения целей» и др.

Для каждой шкалы характерны конкретные вопросы. Интегративный уровень эмоционального интеллекта был определен по следующим показателям:

- 39 баллов и менее – определяет низкий уровень;
- 40-69 баллов – определяет средний уровень;
- 70 баллов и более – высокий уровень.

Далее представлены начальные результаты участников, которые показывают уровень эмоционального интеллекта на входном этапе исследования. Результаты исследуемой группы студентов:

- 55% респондентов обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта;
- 35% студентов обладают средним уровнем эмоционального интеллекта;
- 10 % обучающихся обладают низким уровнем эмоционального интеллекта.

Входной этап исследования демонстрирует, что достаточно большой процент студентов (больше половины – 55%) обладает способностью оценивать свои и чужие эмоции.

В течение года в подготовке студентов использовались коммуникативные технологии, которые были нацелены на повышение уровня эмоционального интеллекта обучающихся. В ходе реализации коммуникативных технологий студенты развивают важные способности:

- конгруэнтность (доверительные отношения);
- толерантность (признание ценности другого мнения);
- конструктивность (способность решать проблемы неконфликтным способом);
- выстраивание процесса сотрудничества (принятие коллективных решений для достижения общих целей);
- осуществление рефлексии [12].

Студенты принимали участие в различных деловых играх, проектах (индивидуальных и групповых), конкурсах профессионального мастерства. Для этого в процессе подготовки были задействованы средства электронного взаимодействия: мессенджеры, через которые обучающиеся решали текущие вопросы и темы, требующие оперативного обсуждения; электронные платформы, где они могли обмениваться большими файлами и коммуницировать с преподавателем, получая поддержку и соответствующие консультации. В очном формате среди студентов проводились круглые столы и мозговые штурмы, которые позволяли выявить наилучшие идеи для решения возникающих проблем и затруднений. Каждый из участников мог высказаться по поводу того или иного вопроса.

В текстовых мессенджерах преимущественно для выражения чувств и эмоций используются редкие пунктуационные, лексические и графические средства, в т.ч. эмодзи, стикеры и т.п. Что касается эмодзи и стикеров, то они отражают отношение коммуниканта к происходящим событиям и побуждают к каким-либо действиям своего партнера. Замена слов смешными картинками способствует улучшению эмоционального восприятия сообщения. Довольно частотны случаи полного исключения текстового комментария после или до картинки. Психологически адресанту легче отправить адресату картинку, чем пытаться выразить свою мысль и состояние словами.

Поскольку текстовые мессенджеры не дают возможности достоверной оценки эмоционального состояния собеседника, студенты часто использовали их видеофункционал. Так обучающиеся могли обратить внимание на жесты и мимику своего оппонента.

В ходе выполнения работ студенты отслеживали свои эмоциональные состояния, затем фиксировали ситуацию, в ходе которой возникла та или иная эмоция, саму эмоцию и собственное поведение, далее данные заносились в таблицу. Ведение такого дневника позволило студентам обратить внимание на свои эмоции и скорректировать поведение в соответствии с ними. К концу исследования обучающиеся смогли более четко описывать свои реакции на определенные ситуации и реакции своих одноклассников, а также применять альтернативные способы поведения, которые являются более эффективными.

На заключительном этапе проведения исследования были получены следующие результаты. Установлено, что:

- 75% респондентов обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта;
- 25% студентов обладают средним уровнем эмоционального интеллекта;
- 0% обучающихся обладают низким уровнем эмоционального интеллекта.

Подчеркнем, что зафиксирован высокий уровень эмоционального интеллекта у 75% студентов. Это обусловлено тем, что систематическое отслеживание собственных чувств и эмоций в течение выполнения проекта и участия в конкурсах позволило более внимательно относиться к своему и чужому эмоциональному состоянию. Кроме того, обсуждение альтернативных вариантов поведения в различных ситуациях со своими одноклассниками расширили возможности их взаимодействия.

Реализуемые коммуникативные технологии, как в дистанционном, так и в очном формате позволили студентам выстроить процесс активного взаимодействия, который способствовал достижению поставленных целей.

Выводы. В ходе работы была достигнута цель статьи. Нами был проведен анализ реализации коммуникативных технологий в формировании эмоционального интеллекта студентов высших учебных заведений в условиях цифровизации.

В ходе исследования обучающиеся смогли приобрести опыт непосредственного отслеживания собственных эмоций и поведения, которое становилось следствием возникающих чувств. Часто, негативная, резкая и мало аргументированная позиция была причиной конфликта между студентами, что мешало продолжению работы над проектами. Однако, обсуждение возможных альтернативных способов разрешения ситуации позволяло оперативно решать вопросы. Используемые для выполнения проектов, участия в конкурсах и других подобных мероприятиях коммуникативные технологии становятся результативным способом формирования эмоционального интеллекта.

Повышение уровня эмоционального интеллекта у студентов свидетельствует о высокой значимости реализуемых в ходе подготовки коммуникативных технологий. Рассматриваемые технологии в современной цифровой образовательной среде способствуют формированию высококвалифицированного специалиста и разносторонне развитой личности, способной к построению результативного диалога, основывающегося на учете собственных эмоций и эмоций оппонента.

Эмоциональный интеллект расширяет поле взаимодействия оппонентов. Аргументированная позиция дополняется осознанием своего эмоционального состояния и состояния собеседника, что позволяет произвести достаточно объективную оценку ситуации и избежать конфликта интересов, ориентироваться на достижение компромисса и решению поставленных задач. Особенно значим учет полученных результатов для межличностного и межкультурного взаимодействия как офлайн, так и онлайн.

Литература:

1. Ахмадова, Т.Х. Формирование проектно-исследовательских компетенций студентов в вузе / Т.Х. Ахмадова, Г.М. Махаева, Н.Ю. Гаджиева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85). – С. 363-364. – DOI 10.24412/1991-5500-2020-685-363-364. – EDN MOABCK.
2. Ваганова, О.И. Возможности инновационных технологий в повышении качества профессионального образования / О.И. Ваганова, О.Г. Шагалова, Е.А. Алешугина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 2(27). – С. 57-59. – DOI 10.26140/anip-2019-0802-0011. – EDN CUIHXM.
3. Дульчаева, И.Л. Формирование профессиональных компетенций студентов средствами проектной деятельности / И.Л. Дульчаева, Н.Б.Ц. Содномова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 7(87). – С. 82-87. – DOI 10.24158/spp.2021.7.14. – EDN XUXTDY.
4. Ермолаева, Е.Л. Педагогическая проблема профессионально-педагогического развития ценностных ориентаций обучающихся / Е.Л. Ермолаева, А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 1(4). – С. 7-15. – DOI 10.17853/2686-8970-2021-1-7-15. – EDN UPZPGW.
5. Желтухина, М.Р. Воздействие медиадискурса на адресата : учебное пособие: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 "Педагогическое образование" / М.Р. Желтухина. – Волгоград: Издательство ВГПУ "Перемена", 2014. – 91 с. – ISBN 978-5-9935-0312-7. EDN RVTMLN.
6. Козлов, В.В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / В.В. Козлов, В.А. Мазилев, Н.П. Фетискин. – Издание 2-е дополненное и переработанное. – Москва: Институт психотерапии и клинической психологии, 2018. – 720 с. – ISBN 5-89939-086-7. – EDN YVTRLV.
7. Коммуникация. Теория и практика : учебник / Л.Г. Викулова, М.Р. Желтухина, С.А. Герасимова, И.В. Макарова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН", 2020. – 336 с. – ISBN 978-5-7873-1738-1. EDN FTCCLJ.
8. Овечкина, А.И. Влияние проектной деятельности на формирование общепрофессиональных компетенций / А.И. Овечкина, Н.П. Петрова, Р.И. Присяжная // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2021. – № 6(132). – С. 142-148. – EDN ZPQIAU.
9. Петров, А.Ю. Компетентностный подход в современном управлении образовательным учреждением / А.Ю. Петров // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 10-1(48). – С. 119-123. – EDN JVGKMY.
10. Петров, Ю.Н. Перспективы развития и принципы построения основных компонентов содержания образования / Ю.Н. Петров, А.Ю. Петров // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина". – 2014. – № 4(64). – С. 24-29. – EDN TJGGQX.
11. Портфолио как инструмент оценки достижений студентов / О.И. Ваганова, А.В. Хижная, Е.А. Костылева, Д.С. Костылев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4-4. – С. 815-817. – EDN VSDHWD.

12. Янкина, Н.В. Обучение межкультурной коммуникации как компонент профессионального образования личности / Н.В. Янкина // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2020. – № 6-3(96). – С. 102-104. – DOI 10.23670/IRJ.2020.96.6.097. – EDN ADRNLA.
13. Development of professional-pedagogical focus of a teacher in vocational training / O.I. Vaganova, I.S. Vinnikova, L.A. Sundeeva [et al.] // *Amazonia Investiga*. – 2020. – Vol. 9. – No 25. – P. 350-355. – EDN JIBYPQ.
14. Ostrikova, G.N. Learning Via Visualization at the Present Stage of Teaching a Foreign Language / G.N. Ostrikova, M.R. Zheltukhina, I.A. Zyubina, I.G. Sidorova // *Astra Salvensis*. – 2018. – Vol. 6. – No S1. – P. 601-607. – EDN YAIRPN.
15. Volskaya, N.N. Effective suggestive psychotechniques in the political media discourse / N.N. Volskaya, L.A. Borbotko, M.R. Zheltukhina [et al.] // *XLinguae*. – 2017. – Vol. 10. – No 4. – P. 84-95. – DOI 10.18355/XL.2017.10.04.08. EDN XNPNVO.
16. Zheltukhina, M.R. Dialogue as a constituent resource for dramatic discourse: Language, person and culture / M.R. Zheltukhina, A.V. Zinkovskaya, V.V. Katermina, N.B. Shershneva // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – Vol. 11. – No 15. – P. 7408-7420. – EDN WODGOP.
17. Zheltukhina, M.R. Utilitarian and aesthetic values in the modern German society (through the example of print media advertisements) / M.R. Zheltukhina, N.A. Krasavsky, G.G. Slyshkin, E.B. Ponomarenko // *International Electronic Journal of Mathematics Education*. – 2016. – Vol. 11. – No 5. – P. 1411-1418. – EDN NZGQMX.

Педагогика

УДК 378.4

доктор филологических наук, профессор, профессор РАО Желтухина Марина Ростиславовна

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);

кандидат филологических наук, доцент Бусыгина Марьяна Владимировна

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Цель статьи заключается в рассмотрении культурных ценностей в качестве элементов для формирования навыков деловой коммуникации. Центральными понятиями выступают культурные ценности и деловая коммуникация, оказывающие друг на друга взаимное влияние. Деловая коммуникация играет значимую роль для осуществления профессиональной деятельности и сохранения конкурентоспособности специалиста. Исследование демонстрирует диагностические данные сформированности навыков деловой коммуникации участников и оценку влияния культурных ценностей как значимых инструментов в процессе их формирования.

Ключевые слова: культурные ценности, деловая коммуникация, профессиональная подготовка, коммуникативная компетенция.

Annotation. The purpose of the article is to consider cultural values as elements for the formation of business communication skills. The central concepts are cultural values and business communication, which mutually influence each other. Business communication plays a significant role in the implementation of professional activities and maintaining the competitiveness of a specialist. The study shows diagnostic data on the formation of business communication skills of participants and an assessment of the influence of cultural values as the leading tools in their formation.

Key words: cultural values, business communication, professional training, communication skills.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-01623,
<https://rscf.ru/project/22-28-01623/>*

Введение. Профессиональное взаимодействие является значимым функционально-структурным элементом в осуществлении профессиональной деятельности. Современному специалисту необходимо устанавливать контакты, вести деловые беседы, переговоры и владеть навыками публичных выступлений, поскольку это обеспечивает его конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

В деловом общении центральную позицию занимает сама личность, деятельность которой основывается на ценностях, нормах, требованиях, присущих какой-либо культуре. В процессе подготовки специалистов как граждан определенной страны нельзя не учитывать данный факт.

Культурные ценности выступают ядром национальной культуры, которая оказывает значительное влияние на людей к ней принадлежащей, воспитание которых осуществлялось в конкретной лингвокультурной среде. Появившиеся убеждения и формы общения, поведения, основывающиеся на сформировавшихся ценностях и формируемых, в т.ч. через средства массовой информации в жанрах «новости», «реклама», «пресс-релиз» [2; 8], в новых условиях цифровой среды, должны учитываться в деловой сфере, поскольку каждый человек как гражданин того или иного государства и как личность, принадлежащая к той или иной культуре, проявляет особенности с ней связанные.

Современная деловая коммуникация предполагает учет вербальных и невербальных аспектов взаимодействия, аксиологию делового общения, управление конфликтными ситуациями, знание правил делового этикета, осуществление деловой переписки (в том числе электронной коммуникации) на родном и иностранном языках, владение приемами диагностики собственных психических состояний и поведения окружающих людей.

Цель статьи заключается в рассмотрении культурных ценностей как элементов формирования навыков деловой коммуникации. Знание культурных ценностей (своих и других народов) позволяет оперативно оценивать ситуацию развивающегося процесса коммуникации и предпринимать соответствующие действия для продолжения общения или его завершения с наилучшими результатами и получением выгоды. Современные массмедиа разных стран отражают актуальность данной темы, транслируя как деловые интервью в прессе, на радио, телевидении, в Интернете в виде встреч с бизнесменами на бизнес-форумах, в студии, в блогах, в соцсетях, так и деловые публикации по проблемам бизнеса, бизнеса, бизнес-образования, бизнес-коммуникации. Учет лингвокультурной специфики, влияния культурных ценностей на процесс деловой коммуникации в современном медиaprостранстве и формирование соответствующих навыков у потенциальных партнеров по деловому общению обладает особой значимостью для успешного развития бизнеса внутри государства и за его пределами. Именно поэтому данный аспект важен в образовательном процессе для формирования у обучающихся навыков эффективной деловой коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Деловая коммуникация рассматривается в качестве взаимодействия, осуществляемого в сфере профессиональных отношений, целью которого является достижение конкретных результатов, связанных с усовершенствованием какой-либо сферы деятельности, либо конечного продукта [1, С. 363-364]. В процессе

деловой коммуникации учитывается соблюдение вертикальных отношений, субординации. Либо взаимоотношения реализуются горизонтально, на равных позициях [10]. В студенческой среде между обучающимися осуществляются горизонтальные отношения, однако с преподавателем они вынуждены соблюдать субординацию, поэтому данные принципы деловой коммуникации понятны и доступны уже на этапе обучения в вузе.

Стоит обозначить условия развития деловой коммуникации:

- четко поставленная цель, в достижении которой заинтересованы все участники;
- контакт участников друг с другом независимо от симпатии и антипатии;
- соблюдение делового этикета и субординации [11, С. 119-123].

Знание культурных ценностей обуславливает вербализацию концептуальных образов, способствует соблюдению предлагаемых условий, регламента, порядка и протокола [4; 16 и др.].

Опираясь на классификацию Дж. Хофстеда по исследованиям лингвокультурных особенностей бизнес-коммуникации в 66 странах мира [18], анализ специальной литературы [7; 13; 15; 19 и др.] и фактического материала, представленного деловыми медиатекстами и бизнес-текстами в реальной и учебной бизнес-коммуникации, выделены основные лингвокультурные ценностные параметры:

- 1) индивидуалистские / коллективистские ценности (учет личностной самоориентации);
- 2) иерархические ценности (ориентация на авторитет, власть);
- 3) стабилизационные ценности (желание определенности с учетом готовности к риску);
- 4) релятивные гендерные ценности (жесткость / мягкость отношений с учетом мужских / женских проявлений в деловых взаимоотношениях);
- 5) межличностные ценности (межличностная контекстуальность как учет личностных характеристик участников интеракции);
- 6) стереотипичные ценности (стереотипность восприятия с учетом укорененных в сознании особенностей поведения коммуникантов);
- 7) управленческие ценности (ориентация на идеологию, стратегию, принятие решений и др.);
- 8) этические и эстетические ценности (учет нравственной направленности поведения, красоты и гармонии взаимоотношений);
- 9) мотивационные ценности (учет опасного и безопасного, личного и общественного, воздействия власти, социальной идентификации, мобильности и др.).

Деловая коммуникация может осуществляться в форме совещания, презентации, деловой беседы, переговоров, консультации, интервью, публичного выступления или, к примеру, конференции.

Для формирования у студентов навыков деловой коммуникации, где культурные ценности выступают первичным элементом, реализуются различные конкурсы, предполагающие визуализацию, командное участие; конференции, включающие представителей разных лингвокультур; семинары; деловые игры, проекты онлайн и офлайн [3; 9]. В данных мероприятиях студенты формируют представления о путях и средствах профессионального самосовершенствования, критическое, логическое, аналитическое мышление. А также такие навыки деловой коммуникации как гибкость и способность к компромиссам; эмпатия; контроль эмоциональных состояний; отслеживание эмоционального напряжения, умение избежать конфликтных тем [17, С. 350-355].

Для осуществления деловой коммуникации студенты проходят несколько этапов:

- подготовка (постановка цели, распределение задач, сбор актуальной информации);
- планирование (продумывание этапов встречи, особенностей и регламента выступлений);
- дискусивно-рефлексивный этап обсуждение основных предложений, нахождение компромисса.

Стоит отметить, что подготовка для проведения переговоров или других форм деловой коммуникации требует времени. Несмотря на то, что обе стороны нацелены на сотрудничество, каждый из оппонентов имеет свою точку зрения и свой взгляд, поэтому каждый должен подготовить достаточное количество аргументов и сопроводительных материалов для пояснения собственного мнения и доказательства результативности идеи.

Деловая коммуникация на международном уровне требует дополнительных временных затрат, поскольку несет в себе некоторые особенности. Здесь культурные ценности играют ключевую роль [12, С. 24-29].

Студенты старших курсов приняли участие в конкурсе проектов, среди участников которого были иностранные студенты. Среди обучающихся был проведен электронный опрос, позволивший определить основные особенности взаимодействия с другими культурами.

Респонденты отмечают, что среди некоторых представителей иностранных граждан встречаются культуры, которые всегда задерживаются и опаздывают на встречи в среднем на 10-15 минут; многие приступают сразу к обсуждению главных вопросов, кто-то проводит предварительную приветственную беседу на 1-2 минуты как знак вежливости; для некоторых национальностей характерна достаточно продолжительная и отвлеченная беседа, предвещающая обсуждение основной темы (что осложняет соблюдение четкого регламента встречи); еще одной особенностью стало избегание взгляда своего оппонента (студенту из России было достаточно сложно привыкнуть к этому, поскольку данный признак автоматически расценивался как стремление избежать достижения компромисса в обсуждаемой проблеме).

Необходимо подчеркнуть тот факт, что мероприятия (коммуникативные тренинги-семинары), проводимые в течение учебного года, позволили студентам приспособиться к ярким особенностям своих партнеров по коммуникации и соответствующим образом реагировать на них без вреда для достижения общего результата (и на эмоциональном уровне, и на уровне поведения).

Тренинги проводились для студентов в онлайн-формате. Для обучающихся были разработаны несколько занятий, на которых были представлены приемы невербальной коммуникации [7; 13, С. 24-27].

Охарактеризованы основные необходимые позы.

К примеру, руки и ноги не скрещены – открытость и доброжелательность, легкий наклон головы – заинтересованность, редкие кивки головой как признак активного слушания.

Уделено внимание темпу речи и громкости.

Например, необходимы паузы, обращение внимания на то, хорошо ли слышит собеседник.

Жестикуляция и мимика.

Например, копирование тех или иных жестов и мимических реакций позволяет наиболее быстро установить доверительные отношения.

Внешний вид.

Например, необходимо избегать крайностей, неопрятный и неаккуратный, а также излишне формальный вид может вызвать недоверие со стороны партнера по коммуникации.

В результате анализа фактического материала и с опорой на специальную литературу [5; 6] нами были выделены критерии оценки сформированности навыков деловой коммуникации студентов высших учебных заведений:

- мотивационный (ценностное отношение к русской культуре и культуре других народов, перспективности обладанию навыками деловой коммуникации, соблюдению норм речевого поведения);
- когнитивный (умение воспринимать информацию от своего оппонента, обрабатывать ее и передавать);
- деятельностный (умение использовать полученную информацию и реализовывать ее на практике в деловом общении).

Для оценки навыков коммуникации студентов был использован тест, разработанный на основе теста оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского [14].

Тест содержит вопросы закрытого типа, которые предполагают ответы «да», «нет», «иногда». Далее представлен фрагмент опросника.

1. Когда вы знаете, что вам предстоит встреча, выбивает ли вас данный факт из ровного темпа жизни?
2. Приносит ли вам неудовольствие выступление с докладом на конференции?
3. Свойственно ли вам постоянно откладывать визит к врачу?
4. Захотите ли вы избежать командировки в город, в котором никогда раньше не были?
5. Если вы оказались наедине с незнакомым человеком, вы не вступите с ним в беседу?
6. Было бы вам страшно, если бы вас пригласили в комиссию по разрешению конфликтных ситуаций?
7. Предпочтительнее ли вам излагать свою точку зрения в письменной форме?

Ответы «да» – 2 балла; «иногда» – 1 балл; «нет» – 0 баллов;

Баллы, полученные в ходе исследования, суммировались.

30-31 балл – характеризует некоммуникабельного человека. Деловая коммуникация удастся с трудом.

25-29 баллов говорят о замкнутости, неразговорчивости, новые контакты выводят из равновесия.

19-24 балла раскрывают в человеке неплохие навыки деловой коммуникации, общительность и уверенное поведение в малознакомой обстановке. Есть затруднения при знакомстве с новыми людьми.

14-18 баллов показывают нормальную коммуникабельность, человек выступает интересным собеседником, способным к аргументированным ответам. Такой студент отслеживает свои эмоциональные состояния, легко разрешает конфликтные ситуации, легко идет на контакт с новыми людьми.

9-13 баллов – это общительный человек, обладает достаточно высоким уровнем навыков деловой коммуникации. Легко высказывается по разным вопросам. Его речь спокойна и аргументирована. Знакомство с новыми людьми вызывает интерес.

3-8 баллов – высокий уровень навыков деловой коммуникации. Участие во всех дискуссиях, аргументированная точка зрения, легкий контакт с людьми, управление своим эмоциональным состоянием, отслеживание эмоций своего оппонента, грамотная речь.

Наибольший процент студентов (55%) в начале исследования показал результаты в 14-18 баллов. То есть многие демонстрировали хорошие навыки деловой коммуникации. К концу исследования результаты диагностики высветили улучшение показателей: наибольший процент обучающихся (73%) набрал 9-13 баллов (42%) и 3-8 баллов (31%). Следовательно, можно сделать вывод, что участие студентов в тренингах, играх, конкурсах, проектах и других мероприятиях, проводимых с учетом культурных ценностей, оказывает положительное влияние на формирование навыков деловой коммуникации.

Выводы. Деловая коммуникация является одним из важнейших инструментов профессиональной деятельности. Основываясь на культурных ценностях, деловая коммуникация становится инструментом для более результативного достижения профессиональных целей. Проведенное исследование позволило выявить значимость тренингов, конкурсов, конференций и других мероприятий, учитывающих культурные ценности в формировании навыков деловой коммуникации. Высокий уровень коммуникативных навыков в профессиональной деятельности позволяет сохранять конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Литература:

1. Ахмадова, Т.Х. Формирование проектно-исследовательских компетенций студентов в вузе / Т.Х. Ахмадова, Г.М. Махаева, Н.Ю. Гаджиева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85). – С. 363-364. – DOI 10.24412/1991-5500-2020-685-363-364. – EDN MOABCK.
2. Бусыгина, М.В. Корреляция понятий "пресс-релиз", "новости", "реклама" в современном медиадискурсе / М.В. Бусыгина, М.Р. Желтухина // Когнитивные исследования языка. – 2015. – № 20. – С. 641-653. – EDN UAVINH.
3. Ваганова, О.И. Проектно-исследовательская деятельность как интегративное дидактическое средство формирования межкультурного диалога / О.И. Ваганова, М.Р. Желтухина, Л.А. Донскова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3; URL: <https://science-education.ru/article/view?id=31730> (дата обращения: 23.05.2022).
4. Васильева, Е.В. Познание через образ: к вопросу о значимости визуализации учебной информации / Е.В. Васильева // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14. – № 3. – С. 94-99. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2020.14.3.11. – EDN MADEIC.
5. Горбунова, Н.В. Проектная деятельность и проектные методы в образовании / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 112-116. – EDN JEMDCB.
6. Дульчаева, И.Л. Формирование профессиональных компетенций студентов средствами проектной деятельности / И.Л. Дульчаева, Н.Б.Ц. Содномова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 7(87). – С. 82-87. – DOI 10.24158/spp.2021.7.14. – EDN XUXTDY.
7. Ермолаева, Е.Л. Педагогическая проблема профессионально-педагогического развития ценностных ориентаций обучающихся / Е.Л. Ермолаева, А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 1(4). – С. 7-15. – DOI 10.17853/2686-8970-2021-1-7-15. – EDN URZPGW.
8. Желтухина, М.Р. Мода на биологически активные добавки и тренажеры: воздействие медиарекламы на адресата через популяризацию базовых ценностей китайской лингвокультуры / М.Р. Желтухина, А.В. Украинская, О.Д. Шмелева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 12-2(66). – С. 101-104. – EDN XAHGNZ.
9. Желтухина, М.Р. Скрайбинг как средство интерактивной визуальной коммуникации / М.Р. Желтухина, Е.Б. Пономаренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 95-100. – EDN DZNTGI.
10. Овечкина, А.И. Влияние проектной деятельности на формирование общепрофессиональных компетенций / А.И. Овечкина, Н.П. Петрова, Р.И. Присяжная // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2021. – № 6(132). – С. 142-148. – EDN ZPQIAU.
11. Петров, А.Ю. Компетентностный подход в современном управлении образовательным учреждением / А.Ю. Петров // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 10-1(48). – С. 119-123. – EDN JVGKMW.

12. Петров, Ю.Н. Перспективы развития и принципы построения основных компонентов содержания образования / Ю.Н. Петров, А.Ю. Петров // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина". – 2014. – № 4(64). – С. 24-29. – EDN TJGGQX.
13. Родинова, Н.П. Внешний вид и жесты как инструменты деловой коммуникации / Н.П. Родинова, А.С. Сергеев, С.Ю. Соколов // Национальная Ассоциация Ученых. – 2018. – № 9(36). – С. 24-27. – EDN YWFTNS.
14. Ряховский, В.Ф. Оценка уровня общительности // Психологические тесты онлайн. URL: <https://psytests.org/interpersonal/commr.html>.
15. Янкина, Н.В. Обучение межкультурной коммуникации как компонент профессионального образования личности / Н.В. Янкина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 6-3(96). – С. 102-104. – DOI 10.23670/IRJ.2020.96.6.097. – EDN ADRNLA.
16. Concept "Medical Museum" as a Sociocultural Phenomenon / N.V. Chizh, G.G. Slyshkin, M.R. Zheltukhina [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11. – No 17. – P. 10529-10538. – EDN WYLQKV.
17. Development of professional-pedagogical focus of a teacher in vocational training / O.I. Vaganova, I.S. Vinnikova, L.A. Sundeeva [et al.] // Amazonia Investiga. – 2020. – Vol. 9. – No 25. – P. 350-355. – EDN JIBYPQ.
18. Review Article: Geert Hofstede: Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values. 1980, Beverly Hills/London: Sage. 474 pages // Organization Studies. – 1983. – Vol. 4. – No 4. – P. 390-391. – DOI 10.1177/017084068300400409. – EDN JOPNOJ.
19. Utilitarian and aesthetic values in the modern German society (through the example of print media advertisements) / M.R. Zheltukhina, N.A. Krasavsky, G.G. Slyshkin, E.B. Ponomarenko // International Electronic Journal of Mathematics Education. – 2016. – Vol. 11. – No 5. – P. 1411-1418. – EDN NZGQMX.

Педагогика

УДК 37.03, 159.9

доктор филологических наук, профессор, профессор РАО Желтухина Марина Ростиславовна
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Бусыгина Марьяна Владимировна
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

ПРОФАЙЛИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Цель статьи: анализ возможностей профайлинга как инновационной технологии в подготовке студентов. В статье обозначаются основные преимущества данной инновационной технологии. Раскрываются ее значение и перспективы в реализации образовательного процесса. Преимущества профайлинга определяются в процессе оперативной оценки личности в целом, ее намерений в соответствии с вербальными и невербальными реакциями. Профайлинг в современном образовательном процессе выступает в качестве одного из результативных инструментов построения аксиологического диалога и взаимодействия для достижения поставленных образовательных и профессиональных целей.

Ключевые слова: профайлинг, инновационные технологии, коммуникация, общение, профессиональное обучение, образовательный процесс, студенты.

Annotation. The purpose of the article is to analyze the possibilities of profiling as an innovative technology in the preparation of students. The article outlines the main advantages of this innovative technology. Its significance and prospects in the implementation of the educational process are revealed. The advantages of profiling are revealed in the process of rapid assessment of the personality, its intentions in accordance with verbal and non-verbal reactions. Profiling in the modern educational process acts as one of the effective tools for building an axiological dialogue and interaction to achieve the educational and professional goals.

Key words: profiling, innovative technologies, communication, communication, vocational training, educational process, students.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-01623,
<https://rscf.ru/project/22-28-01623/>*

Введение. Для достижения целей построения эффективной коммуникации и результативного развития связей в настоящее время задействуются различные инновационные технологии [5; 12; 13]. Среди них часто встречается профайлинг, позволяющий выстраивать взаимодействие на основе учета личностных характеристик и черт оппонента. Современный преподаватель, тьютор или коуч, обладая приемами составления психологического портрета способен к построению наиболее оптимального образовательного процесса, в котором принимают участие в котором заинтересованы все его субъекты.

Впервые профайлинг был использован специальными службами в целях прогнозирования поведения дисфункциональных личностей, лиц, склонных к делинквентному поведению, либо преступных личностей. Однако многофункциональность технологии позволила применять ее в современных условиях более широко [16]. В подготовке студентов профайлинг становится значимым инструментом для формирования качественного аксиологического диалога [1]. Реализация возможностей профайлинга способствует быстрой оценке личности в целом, ее намерений в соответствии с вербальными и невербальными реакциями, воспроизводимыми в той или иной ситуации. Составление подробного психологического портрета создает реальные возможности для контроля конкретных случаев и своевременного предотвращения конфликтов, налаживания контактов.

Цель статьи: анализ возможностей профайлинга как инновационной технологии в подготовке студентов. Современные условия, обозначившие высокие темпы развития различных сфер жизни общества требуют оперативной оценки как ситуации, так и человека, выступающего главным субъектом коммуникации для достижения наилучших результатов взаимодействия. Поэтому, внедрение в образовательный процесс профайлинга как инновационной технологии обладает высоким потенциалом в расширении возможностей студентов для осуществления образовательного процесса и будущей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Профайлинг – это технология, способствующая составлению психологического портрета личности и определению ее намерений в ближайшей (а в некоторых случаях долгосрочной) перспективе [6].

Профайлер способен определить мотивы человека, достоверность информации, разработать алгоритм поведения в процессе общения с человеком в соответствии с его психологическими особенностями [17, С. 119].

Технология профайлинга предполагает осуществление грамотной оценки вербального и невербального поведения людей, оценки специфики контекста ситуации, ценностного аспекта интеракции, в рамках которой действует профайлер и влияние основных фактов [6].

Результатом реализации технологии является прогноз поведения человека (оппонента) по его жестам, мимике и движениям тела. Овладение технологией профайлинга позволяет определять психотипологические особенности личности для контроля и управления ситуацией.

Анализ научной литературы [3; 8; 10], различных исследований показывает, что в процессе общения человек отражает полный спектр переживаемых эмоций. Среди них базовыми являются: страх, удивление, гнев, радость, печаль, отвращение и презрение. За счет распознавания эмоций через жесты и мимику (посредством выявления неконгруэнтности слов и жестов) появляется возможность определить ложь [4]. Следует обратить внимание, что оценке подлежат весь комплекс реакций для избежания ошибок.

Конгруэнтность является одним из важнейших понятий в рамках технологии профайлинга. Было введено Карлом Роджерсом для описания различного «Я», в котором сочетаются эмоции, чувства, установки и проживаются адекватно и неискаженно [7]. Конгруэнтное поведение характеризуется как целостное и проявляется через согласованные слова, действия, мимику, жесты, интонации и движения.

Формирование навыков реализации профайлинга предполагает соблюдение принципа активности, целесообразности, обратной связи, новизны.

Профайлинг осуществляется в несколько этапов. Анализ первого впечатления (в ходе наблюдения студент оценивает внешность и общее поведение своего оппонента) [18]. Фиксируются все внешние особенности и специфика поведения. Особенное внимание уделяется нестандартным особенностям внешности и вызывающим подозрения отклонениям в поведении. Определяется тип личности [2]. Характеристика типов личности может быть достаточно широка. Представим типологию Майерс-Бриггс, в основе которой лежит 4 шкалы: ориентация сознания (экстраверсивное, интроверсивное); ориентация в конкретных ситуациях (в качестве опоры человек выбирает либо материальную информацию, либо интуитивные способности); способ принятия решения (основывается либо на логике, либо на эмоциях); подготовка и представление решения (в качестве основы четкое планирование, либо ориентация на существующие обстоятельства и решение проблем по мере их поступления по ситуации) [11].

На основе шкал формируется 16 типов личностей, которые можно определить с помощью профайлинга. В качестве примера следует привести: «логист» (последователен в работе, выполняет задачи четко и вовремя, обладает высоким уровнем ответственности, легко оптимизирует любые процессы); «адвокат» (свойственна прямолинейность, творческая составляющая, обладает высоким уровнем эмпатии, способен легко генерировать идеи); «архитектор» (хорошая самоорганизация, ответственен, склонен мыслить как рационально, так и интуитивно) [9].

Далее профайлер выявляет наличие определенных признаков страха, растерянности, подавленности, агрессии.

В ходе беседы выясняются основные интересующие сведения, изучается реакция на поставленные вопросы.

За счет детальной проработки вербального и невербального взаимодействия как студенты, так и преподаватели регулируют уровень конфликтности. Преподаватель определяет способность обучающегося излагать точку зрения с учетом своих психологических особенностей.

Для студентов были проведены вебинары, посвященные теме овладения технологией профайлинга. В качестве основных тем были выделены: понятие профайлинга и его реализация в различных сферах жизни общества; визуальная психодиагностика; типология личности; базовые психотипы и их характеристики [19]. Для рассмотрения были предложены ситуационные задачи.

После проведения вебинаров среди студентов был проведен опрос для выявления заинтересованности обучающихся в овладении технологией профайлинга. В исследовании приняли участие студенты в возрастных категориях от 20 до 34 лет (очная и заочная форма обучения).

Для ответа на вопрос: «Необходимо ли продолжать внедрение технологии профайлинга в образовательный процесс?», студентам были предложены варианты ответов: да; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да; нет; свободный ответ. Более половины респондентов (68% участников) ответили «да»; 32% обучающихся выбрали второй вариант ответа «скорее да, чем нет». Из общего числа студентов 56% также выбрали свободный ответ, в котором указали причины необходимости профайлинга и основные возможности, которые они видят в его изучении.

Обобщая полученные результаты можно выделить, что среди ответов наиболее часто встречающимися стали: профайлинг является технологией будущего для оперативного взаимодействия с человеком; профайлинг является важной частью психологии и это было бы интересно для будущей профессиональной деятельности; полученные навыки полезны как для решения бытовых вопросов, так и для обучения и профессиональной деятельности; профайлинг позволяет быстро диагностировать возможные точки соприкосновения с оппонентом; профайлинг способствует ведению результативных переговоров. В статье мы представили неисчерпывающий список, который был обозначен студентами.

В основе проверки способности студентов к использованию технологии профайлинга – опросник для измерения эмоционального интеллекта испытуемых (ЭмИн, Д.В. Люсин) [15, С. 34].

Эмоциональный интеллект в данном контексте понимается как способность распознавать, понимать и управлять своими и чужими эмоциями [19]. Человек может установить факт эмоционального переживания, определить какая именно эмоция проживается и словесно ее обозначить. Может выявить причину ее возникновения и последствия. В основе структуры опросника лежит межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, который дает возможность понимать и управлять эмоциями. Межличностный интеллект включает понимание и управление чужими эмоциями, внутриличностный позволяет управлять своими эмоциями [15; 15-19]. В опросник включены утверждения, с которыми студентам следует согласиться или опровергнуть [14]. Учитывался каждый вид эмоционального интеллекта.

В опросник включены 46 утверждений. Подсчет баллов осуществлялся по следующей схеме: 0 баллов – совсем не согласен; 1 – больше не согласен, чем согласен, 2 – больше согласен, чем не согласен; 3 – согласен. Все утверждения объединены в несколько субшкал, касающихся понимания и управления своими и чужими эмоциями. Баллы суммировались по каждой отдельной шкале.

В опросе приняли участие студенты высших учебных заведений. Выборка составила 246 человек.

Далее представим пример вопросов, включенных в тест: мне затруднительно восстановить хорошие отношения с человеком, если он на меня обижен; я легко догадываюсь о чувствах, которые испытывает человек по выражению его лица; я легко могу придумать себе занятие, которое поднимет мне настроение; у меня с трудом получается влиять на эмоциональное состояние моего собеседника; когда я раздражителен, мне трудно сдерживать себя и я могу высказать все что думаю; мне легко определить душевное состояние людей без слов; мне легко удается помочь близким, успокоив их в

трудной ситуации; я контролирую чувства на своем лице; я знаю как привести свои чувства в порядок; иногда мое настроение меняется беспричинно, появляется грусть или радость.

Большинство участников справились с тестом на высоком уровне. Многие склонны к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями, способны к выстраиванию межличностного эмоционального контакта. Как отмечают сами студенты, им стало проще выстраивать общение, за небольшой промежуток времени им удалось расширить круг профессиональных знакомств и обмениваться опытом для дальнейшего самосовершенствования.

Выводы. Профайлинг выступает результативным инструментом в подготовке студентов, в формировании коммуникативных навыков и навыков построения результативного аксиологического диалога. Проведенное исследование показывает, что среди студентов разных возрастов профайлинг является актуальной для изучения темой, которая раскрывается в необходимости ведения качественного взаимодействия, основанного на понимании вербального и невербального отклика своего оппонента на тот или иной вопрос межличностного или межкультурного характера.

Поэтапное использование технологии, просмотр соответствующих видеороликов и участие в мастер-классах и вебинарах позволяют студентам с большей степенью достоверности определять намерения человека в процессе взаимодействия. Дальнейшее систематическое использование инструментов профайлинга расширяет возможности студента в освоении технологии и построении результативного диалога.

Литература:

1. Ахмадова, Т.Х. Формирование проектно-исследовательских компетенций студентов в вузе / Т.Х. Ахмадова, Г.М. Махаева, Н.Ю. Гаджиева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №6 (85). – С. 363-364.
2. Булаева, М.Н. Проектное обучение в профессиональных образовательных организациях при управлении корпоративным образованием взрослых / М.Н. Булаева, А.В. Лапшова, Ю.Н. Петров // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 10. – С. 220-231. – DOI 10.12731/2218-7405-2015-10-20. – EDN VBLWDV.
3. Бусыгина, М.В. Корреляция понятий "пресс-релиз", "новости", "реклама" в современном медиадискурсе / М.В. Бусыгина, М.Р. Желтухина // Когнитивные исследования языка. – 2015. – № 20. – С. 641-653. – EDN UAVINH.
4. Ваганова, О.И. Возможности инновационных технологий в повышении качества профессионального образования / О.И. Ваганова, О.Г. Шагалова, Е.А. Алешугина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. № 2 (27). – С. 57-59.
5. Ваганова, О.И. Поисково-исследовательская технология обучения / О.И. Ваганова, А.В. Гладков, Е.А. Алешугина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 1(59). – С. 131-134. – DOI 10.46845/2071-5331-2022-1-59-131-135. – EDN MGOKID.
6. Ваганова, О.И. Методы и средства реализации технологий взаимодействия в вузе / О.И. Ваганова, Н.П. Бахарев, М.Н. Булаева, А.В. Лапшова, М.М. Кутепов // Amazonia Investiga. – 2020. – Т. 9. №26. – С. 383-390.
7. Ваганова, О.И. Формирование профессионально-педагогической направленности педагога профессионального обучения / О.И. Ваганова, И.С. Винникова, Л.А. Сундеева, М.М. Кутепов, А.А. Попкова // Amazonia Investiga. – 2020. – Т. 9. №25. – С. 350-355.
8. Гладкова, М.Н. Реализация идей личностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании / М.Н. Гладкова, М.А. Карпова, М.П. Прохорова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. – № 8-2. – С. 19-22. – EDN YWSUYH.
9. Горбунова, Н.В. Проектная деятельность и проектные методы в образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-2. – С. 112-116.
10. Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности : Коллективная монография / Н.В. Барышников, А.Л. Бердичевский, Л.Г. Видулова [и др.]. – Москва: НЕОЛИТ, 2017. – 424 с. – ISBN 978-5-9909479-7-9. – EDN ZRFIKJ.
11. Дульчаева, И.Л. Формирование профессиональных компетенций студентов средствами проектной деятельности / И.Л. Дульчаева, Н.Б.-Ц. Содномова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – №7 (87). – С. 82-87.
12. Желтухина, М.Р. Когнитивно-дискурсивные практики в игровой AR среде: через междисциплинарные ресурсы к искусственному интеллекту / М.Р. Желтухина, О.А. Шабалина // Первый Национальный конгресс по когнитивным исследованиям, искусственному интеллекту и нейронформатике. Девятая международная конференция по когнитивной науке: Сборник научных трудов. В двух частях, Москва, 10–16 октября 2020 года / Отв. ред. В.Л. Ушаков, И.И. Русак, В.В. Климов, П.М. Балабан. – Москва: Национальный исследовательский ядерный университет "МИФИ", 2021. – С. 108-111. – EDN CHTRRJ.
13. Желтухина, М.Р. Политический и масс-медиаальный дискурсы: воздействие – восприятие – интерпретация / М.Р. Желтухина // Язык, сознание, коммуникация. – Москва: ООО "МАКС Пресс", 2003. – С. 38-51. – EDN UBCOYD.
14. Лапшова, А.В. Психолого-педагогическая диагностика в профессиональной деятельности педагога / А.В. Лапшова, С.А. Цыплакова, Н.В. Пескова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 195-198. – EDN ATHDJY.
15. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН. – 2004. – С. 29-36.
16. Нежкина, Л.Ю. Содержание и технологии дисциплины «Профайлинг, методы выявления лиц, вынашивающих преступные замыслы» в образовательных организациях МВД России / Л.Ю. Нежкина, А.С. Душкин // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2021. – №1 (89). – С. 195-201.
17. Петров, А.Ю. Компетентностный подход в современном управлении образовательным учреждением // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – №10. – С. 119-124.
18. Петров, Ю.Н. Перспективы развития и принципы построения основных компонентов содержания образования / Ю.Н. Петров, А.Ю. Петров // Вестник федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2014. – 4(64). – С. 24-29.
19. Янкина, Н.В. Обучение межкультурной коммуникации как компонент профессионального образования личности / Н.В. Янкина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – №6-3 (96). – С. 102-104.

УДК 378.4

доктор филологических наук, профессор, профессор РАО Желтухина Марина Ростиславовна
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);
старший преподаватель Донскова Людмила Александровна
Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина (г. Краснодар)

ИНФОГРАФИКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА

Аннотация. Поколение Z воспринимает информацию в визуальной форме, преобладающей в современном мире. Для повышения результативности образовательной деятельности необходимо использовать инновационные инструменты визуализации учебного материала. Одной из таких технологий является инфографика. Дидактический эффект использования инфографики на занятиях объясняется тем, что познавательная и коммуникативная деятельность участников образовательного процесса несет знаково-символический характер. Инфографика несет в себе информационную нагрузку, красочное представление материала. В статье проанализированы возможности инфографики в рамках визуализации образовательного контента, описаны виды и функции инфографики. Среди педагогических работников высших учебных заведений был проведен опрос об актуальности использования инфографики в образовательном процессе и востребованных сервисах, позволяющих активно использовать инфографику в обучении. После проведения опросов, респонденты отмечали, что грамотное использование инфографики является незаменимым помощником в донесении большого объема учебного материала. Благодаря этой технологии можно рассказать о сложных явлениях, показать этапы развития конкретных процессов. Активное использование инфографики в целях визуализации учебного материала способствует росту качества новых образовательных результатов студентов.

Ключевые слова: онлайн-сервисы, высшее образование, цифровая образовательная среда, критическое мышление, поколение Z, визуализация.

Annotation. Generation Z perceives information in the visual form prevailing in the modern world. To improve the effectiveness of educational activities, it is necessary to use innovative visualization tools for educational material. One of these technologies is infographics. The didactic effect of using infographics in the classroom is explained by the fact that the cognitive and communicative activities of participants in the educational process are symbolic. Infographics carry an informational load, a colorful presentation of the material. The article analyzes the possibilities of infographics within the visualization of educational content, describes the types and functions of infographics. Among the teaching staff of higher educational institutions, a survey was conducted on the relevance of the use of infographics in the educational process and popular services that allow the active use of infographics in teaching. After conducting surveys, respondents noted that the competent use of infographics is an indispensable assistant in delivering a large amount of educational material. Thanks to this technology, you can talk about complex phenomena, show the stages of development of specific processes. The active use of infographics to visualize educational material contributes to the growth of the quality of new educational results of students.

Key words: online services, higher education, digital educational environment, critical thinking, generation Z, visualization.

Введение. Реализация современных электронных технологий в образовательном процессе является одной из приоритетных тенденций развития современной системы образования. Компьютеры, онлайн-сервисы, мультимедийные инструменты используются при изучении любой дисциплины. Поколение Z всё больше воспринимает информацию в визуальной форме, преобладающей в современном мире.

Информационное общество характеризуется высокой скоростью обновления новых знаний. Информация представляется в разных видах – видео, фото, аудиоматериалы, чаты, форумы, инфографика. Умение критически мыслить, представлять информацию в визуальной форме, творчески подходить к решению любой задачи, реализовывать коммуникацию с другими людьми являются навыками XXI века [7, С. 166].

Визуальная культура охватывает частную область культуры, развивающей навыки восприятия визуальных образов, способность анализировать, оценивать, представлять информацию, создавать неповторимые художественные образы. Существует понятие визуального мышления, то есть мышления посредством визуальных операций. Визуальные образы воплощают не иллюстрации мыслей автора, а конечный результат самого мышления [9, С. 328]. Для повышения результативности образовательной деятельности необходимо использовать инновационные инструменты визуализации учебного материала. Одной из таких технологий является инфографика.

В соответствии с Федеральными государственными стандартами современных обучающихся необходимо мотивировать на целенаправленную познавательную деятельность. Применение инфографики может оказывать положительный эффект на формирование познавательного интереса у молодого поколения. В результате использования инфографики обучающиеся готовятся к самостоятельной информационно-образовательной деятельности, учатся ориентироваться в литературных источниках информации, критически мыслить и анализировать информацию, формируют способность представлять полученный результат образовательной деятельности [2, С. 25].

Использование инфографики в образовательном процессе может быть представлено в различных формах. Обучающиеся могут использовать готовую инфографику, анализируя при этом её содержание и вырабатывая собственный подход к достижению образовательных целей. Второй вариант предполагает создание инфографики, когда обучающиеся представляют учебный материал в виде инфографики, когда участники обучения разрабатывают инфографику в виде индивидуального или коллективного проекта, когда педагоги создают учебный материал в виде инфографики с целью визуализации информации [13; 14].

Дидактический эффект использования инфографики на занятиях объясняется тем, что познавательная и коммуникативная деятельность участников образовательного процесса несет знаково-символический характер. Зрительные образы прочнее, чем словесные, поэтому гораздо лучше закрепляются в памяти [10, С. 249]. В соответствии с этим можно говорить о целесообразности перевода информации из вербальной формы в визуальный вид в процессе организации образовательного процесса. Каждая из мыслительных операций основывается на простейших операциях визуального восприятия информации и невозможны без них. Согласно указанным выше положениям важно изучать возможности инфографики в визуализации образовательного контента. В результате реализации рассматриваемой технологии обучающиеся должны овладеть приемами интерпретации используемых образов.

Изложение основного материала статьи. В последние годы вопросам изучения инфографики в процессе образовательной деятельности уделяется особое внимание. Авторы анализируют различные подходы к изучению данной технологии, предлагают различные формы ее использования в образовательном процессе.

В.В. Пустовалова в своих трудах называет инфографику одним из видов визуализации и отмечает, что она обладает возможностью точно и быстро передать не только суть информации в доступном формате, но и донести до читателя отношение организатора инфографики к самой информации. Сущность инфографики заключается не только в работе с информацией, базами данных, литературными источниками. В инфографике может быть отражен рефлексивный, личностный компонент. В том случае, когда обучающийся выступает автором инфографики, кодирование информации носит уникальный, неповторимый характер, как отражение оценочной точки зрения студента относительно учебного материала. Автор утверждает, что инфографика является максимально понятным и доступным видом отражения информации. Одной из приоритетных функций визуализации учебного материала является когнитивная функция, позволяющая интегрировать содержание учебного материала. Визуализация является средством структурирования информации и освоения междисциплинарных понятий [11, С. 224].

Ж.Е. Ермолаева, О.В. Лапухова, И.Н. Герасимова [4] отмечают, что одной из форм реализации визуализации учебного материала в образовательном процессе является активное участие в создании инфографики. Благодаря рассматриваемой технологии можно организовать работу с понятиями, например, предложить студентам из профессионального учебного материала отобразить конкретные понятия и составить традиционную инфограмму, показывающую связи между терминами. Использование инфографики в образовательном процессе направлено на достижение педагогом определенной цели [5]. Он стремится вызвать у обучающихся эмоции, законспектировать материал, провести анализ информации. Инфографика должна совпадать с сутью информации. Использование различных видов инфографики может рассеивать внимание студентов и мешать фокусированию на главном. Перед работой с информацией важно продумать модель будущей инфограммы. Можно изобразить схематично от руки. Важно определиться с программой для создания инфограммы. Авторы выделяют оптимальные критерии для выбора соответствующей программы. Во-первых, онлайн-сервис должен быть доступным. Во-вторых, простой и удобный в использовании. В-третьих, желательно наличие готовых шаблонов и графических инструментов для создания инфографики [4, С. 27].

Инфографика является современным способом обучения, позволяющим усвоить информацию, способствующим развитию поисковой деятельности и формированию позиционного мышления. Реализация рассматриваемой технологии в обучении позволяет организовать совместную работу на занятиях.

К.С. Лебедева в своих исследованиях утверждает, что реализация инфографики в образовательном процессе упрощает изучение сложных тем. На первом этапе создания инфографики студентам предлагается пользоваться записями, в которых отражены основные тезисы изучаемой темы. После этого необходимо отобразить каждое понятие в графическом виде на листе бумаги. Важно объяснить студентам, что изображаемые понятия должны отображать суть изучаемого материала без описания раскрываемых терминов. На рисунке могут быть изображены связи между понятиями, слова-подсказки. В этот момент происходит кодирование учебного материала, что позволяет быть студентам субъектами своего образования, где они выступают в качестве творцов. Автор отмечает, что использование инфографики в образовательном процессе способствует повышению интереса студентов к изучаемому материалу, закреплению основных понятий, развитию аналитических способностей и критического мышления, раскрытию творческих способностей и умению высказывать собственную точку зрения. К.С. Лебедева делает вывод об эффективности использования инфографики в работе со студентами [8, С. 38].

Особенность инфографики проявляется в том, что графические элементы представляют собой ассоциативный ряд изучаемой информации [1, С. 74]. Инфографика несет в себе информационную нагрузку, красочное представление материала. Яркие графики и диаграммы воспринимаются и запоминаются лучше, а интернет-ресурсы являются современным способом представления результатов образовательной деятельности. Благодаря графическому изображению учебного материала студенты учатся видеть межпредметные связи, развивают мотивацию и познавательный интерес к изучаемым наукам [3, С. 403]. С помощью инфографики становится возможным охватить большой объем информации, структурировать его и изложить в запоминающемся виде.

Инфографику можно использовать в следующих видах:

- статичная инфографика, где изображены одиночные кадры без анимационного сопровождения [6, С. 7];
- интерактивная инфографика, где присутствуют анимированные элементы (например, презентация). Студенты взаимодействуют с динамическими данными;
- видеoinфографика, включающая в себя короткий видеоряд, в котором сочетаются различные иллюстрации, анимированный текст.

Среди педагогических работников высших учебных заведений был проведен опрос об актуальности использования инфографики в образовательном процессе и востребованных сервисах, позволяющих активно использовать инфографику в обучении. Всего в опросе участвовало 187 респондентов. Педагогам необходимо было по шкале от 1 до 10 выделить положительные критерии реализации инфографики в образовательном процессе. Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что в первую очередь педагоги выделяют востребованность инфографики по причине привлечения внимания обучающихся к теме занятия (67%). Педагоги также выделяют возможности инфографики в развитии личностных универсальных образовательных действий, формировании информационной культуры студентов (64%). Инфографика способствует реализации межпредметной интеграции (55%). При использовании инфографики в процессе обучения формируется способность создавать информационную модель процессов и явлений, умение прогнозировать результат (42%). Остальные респонденты выделяли такие навыки как работа в удаленном режиме, поиск компромиссов и умение слышать собеседника (11%).

Педагогам было предложено определить востребованные онлайн-сервисы для создания инфографики в образовательном процессе. Полученные результаты выглядят следующим образом. Начинающие педагоги чаще всего в своей практике используют Piktochart, в котором представлено большое количество понятных шаблонов. На сервисе можно прописать необходимые данные и настроить выбранный макет. Visme включает в себя обширную библиотеку готовых ресурсов. Сервис можно использовать для подготовки презентаций, создания анимированной инфографики. Данный инструмент для создания инфографики позволяет записывать голос за кадром, загружать аудио и видеоматериалы, вставлять бесплатные изображения и стикеры. Canva Infographic Tool является простым в использовании инструментом для создания инфографического материала. На портале можно найти большое количество готовых изображений, шрифтов, функций. Google Charts позволяет реализовывать инфографику на сайте. Пользоваться данным сервисом можно в режиме онлайн. Infogram предлагает функцию автоматической настройки инфографики.

Для проведения анализа вовлеченности студентов в образовательный процесс с использованием инфографики рекомендуется использовать аналитику Calltouch. Система формирует отчеты в удобных дашбордах и позволяет оценивать вовлеченность студентов в процесс обучения [12, С. 300].

После проведения опросов, респонденты отмечали, что грамотное использование инфографики является незаменимым помощником в донесении большого объема учебного материала. Благодаря этой технологии можно рассказать о сложных

явлениях, показать этапы развития конкретных процессов. Для реализации инфографики не обязательно быть дизайнером, для этого существует много бесплатных онлайн-сервисов.

Выводы. Инфографика играет важную роль в процессе организации образовательной деятельности. Возможности инфографики направлены на визуальное восприятие и закрепление образов. Элементы инфографики способствуют росту зрительной и ассоциативной памяти студентов. С помощью инфографики можно продемонстрировать сложные процессы, цифровую и иную информацию. Онлайн-среда является инновационным помощником в организации и реализации инфографики в образовательном процессе. Всевозможные информационные площадки обладают большим объемом функций для подготовки и визуализации качественного контента.

Задачей педагога при реализации визуализации образовательного контента является развитие положительных эмоций у студентов, мотивации, привлечение внимания к актуальным проблемам. Студенты, осуществляя работу над инфографикой, проводят собственное исследование, анализируют информацию, выделяют тезисы. Работа над инфографикой способствует тщательному изучению образовательного контента, развивает у студентов рефлексивную и критическое мышление.

Установлено, что в связи со стремительностью расширения возможностей цифровой образовательной среды инфографика самостоятельно совершенствуется в зависимости от потребностей человека. Виртуальная среда благодаря своим неповторимым характеристикам позволяет создавать разнообразные и результативные продукты интеллектуальной инфографики. Активное использование инфографики в целях визуализации учебного материала способствует росту качества новых образовательных результатов студентов.

Литература:

1. Андреев, М.Д. Инфографика как способ переработки информации: смысл vs картинка (рекомендации по созданию инфографики) / М.Д. Андреев // Актуальные вопросы гуманитарных наук – 2020: Материалы выступлений молодых ученых в рамках Ломоносовских чтений 2020. – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2020. – С. 73-78. – EDN KFPXAF.
2. Байбурина, В.С. Развитие инфографики в современной объемно-пространственной среде / В.С. Байбурина, С.Г. Ажгихин // Дизайн и архитектура: синтез теории и практики: Сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции, Краснодар, 28-30 апреля 2019 года. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2019. – С. 24-26. – EDN VIBILN.
3. Воробьева, О.Ю. Использование инфографики в естественнонаучном образовании / О.Ю. Воробьева // Молодежь в науке и творчестве: Материалы международной научно-практической конференции обучающихся: сборник научных статей: сборник научных статей: в 2 частях, Гжель, 22 апреля 2015 года / Гжельский государственный университет. – Гжель: Гжельский государственный университет, 2016. – С. 402-404. – EDN WZMKKP.
4. Ермолаева, Ж.Е. Инфографика как способ визуализации учебной информации / Ж.Е. Ермолаева, О.В. Лапухова, И.Н. Герасимова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2014. – № 11. – С. 26-30. – EDN RCAPHY.
5. Желтухина, М.Р. Алгоритм создания инфографики и ее интенциональность / М.Р. Желтухина, К.В. Морозова // Бизнес. Образование. Право. – 2013. – № 3(24). – С. 228-231. – EDN QZBWZF.
6. Золотухин, С.А. Инфографика как информационный пакет. Инфографика в образовании / С.А. Золотухин // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2018. – № 25. – С. 1-8. – EDN QIMSTX.
7. Ласыгина, Т.Е. Инфографика и видеоскрайбинг как инструменты передачи информации / Т.Е. Ласыгина // Научно-технический прогресс как фактор развития современного общества: сборник статей Международной научно-практической конференции, Оренбург, 25 января 2018 года. – Оренбург: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2018. – С. 165-167. – EDN YPAAED.
8. Лебедева, К.С. Использование приемов инфографики в преподавании педагогических дисциплин в вузе / К.С. Лебедева // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2020. – № 2(2). – С. 37-43. – EDN KGNCTX.
9. Павлова, А.А. Инфографика в сервисе индустрии моды как средство коммуникации / А.А. Павлова // Начало в науке: Материалы Всероссийской научно-практической конференции школьников, студентов, магистрантов и аспирантов, Уфа, 16-17 апреля 2015 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2015. – С. 326-329. – EDN TNXFLX.
10. Пинчук, И.С. Виды и функции инфографики в сетевых медиа / И.С. Пинчук, А.В. Чутчева // Медиаисследования. – 2019. – № 6. – С. 246-251. – EDN FRBARA.
11. Пустовалова, В.В. Инфографика как средство визуализации учебной информации / В.В. Пустовалова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 222-228. – EDN YNCNUN.
12. Симакова, С.И. Инфографика – философия восприятия / С.И. Симакова // Журналистский текст в новой технологической среде: достижения и проблемы: Сборник материалов III конференции РММИС (Post massmedia in the modern informational society), Челябинск, 28-29 марта 2019 года / Под общей редакцией М.В. Загидуллиной. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2019. – С. 299-302. – EDN YYOSDR.
13. Learning Via Visualization at the Present Stage of Teaching a Foreign Language / G.N. Ostrikova, M.R. Zheltukhina, I.A. Zyubina, I.G. Sidorova // Astra Salvensis. – 2018. – Vol. 6. – No S1. – P. 601-607. – EDN YAIRPN.
14. Internet survey as a mobile digital technology for identifying the development of interethnic processes / T.Y. Tameryan, M.R. Zheltukhina, I.A. Zyubina [et al.] // Journal of Positive School Psychology. – 2022. – Vol. 6. – No 2. – P. 1984-1992. – EDN GRZIWR.

УДК 378.1

старший преподаватель Жирыкова Анастасия Владимировна

Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлена модель организации самостоятельной работы магистров в условиях трансформации высшего образования. Обоснована актуальность процессов цифровой трансформации образования, которые влекут за собой модернизацию всех компонентов учебного процесса, в том числе и самостоятельной работы магистров. Методологической основой модели являются компетентный, информационный, ресурсный, средовой подходы. Модель содержит следующие компоненты: целевой, мотивационный, организационный, методологический, технологический, результативный и оценочный компоненты. В статье подробно рассмотрен технологический компонент модели, который предполагает использование возможностей цифровой образовательной среды вуза, инновационных цифровых технологий с целью формирования таких качеств личности магистров как самомотивация и самопланирование, самоорганизация и самоуправление, самоконтроль и самооценка.

Ключевые слова: самостоятельная работа, цифровая трансформация образования.

Annotation. The article presents the model of masters' self-study in the context of the transformation of higher education. It's substantiated the relevance of the processes of digital transformation of education, which entail the modernization of all components of the educational process, including masters' self-study. The methodological basis of the model is competence, information, resource, environmental approaches. The model contains the following components: target, motivational, organizational, methodological, technological, performance and evaluation components. The article considers in detail the technological component of the model, which involves the use of the capabilities of the digital educational environment of the university, innovative digital technologies in order to form such personal qualities of masters as self-motivation and self-planning, self-organization and self-government, self-control and self-esteem.

Key words: masters' self-study, digital transformation of education.

Введение. В Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21.07.2020, а также в программе развития «Цифровая экономика Российской Федерации до 2035 года» поставлена цель цифровой трансформации общества, особая роль отводится изменениям в сфере образования и науки.

В условиях цифровой трансформации образования изменяются подходы, принципы, методы, формы и содержание магистерской подготовки. Важным направлением подготовки магистров становится формирование гибких компетенций, навыков самоорганизации и самообучения, самоконтроля и рефлексии в цифровой образовательной среде, развитие цифровой грамотности студентов. Указанное актуализирует проблему организации самостоятельной работы магистров в условиях трансформации образования.

Изложение основного материала статьи. Проведенный анализ литературы [1, 8, 10] указывает на постоянный интерес к проблеме организации самостоятельной работы студентов с позиций системного, деятельностного, компетентного, ресурсного подходов. Исследователи указывают на многоаспектный комплексный характер данного понятия, выделяют мотивационный, когнитивный, процессуальный и рефлексивный компоненты. Опираясь на анализ исследований в данной области [5, 9], можно утверждать о влиянии процессов цифровой трансформации на специфику организации учебного процесса в магистратуре, изменение форм и методов организации учебных занятий, научно-исследовательской работы, производственных практик в рамках субъектно-деятельностного и средового подходов.

Мы согласны с Петровой Н.П., что цифровизация образования сопровождается существенной перестройкой процесса обучения во всей совокупности его составляющих. [6, С. 235] Мы считаем, что основной задачей цифровой трансформации образования является создание условий для овладения обучающимися основным содержанием, достижение самостоятельно спланированных целей, развитие самостоятельности при достижении планируемых результатов [2, С. 50].

Важными аспектами цифровизации высшего образования являются формирование цифровой образовательной среды и трансформация самого процесса подготовки магистров, переориентация его на формирование гибких компетенций студентов и «достижение профессиональной и социальной успешности в цифровом обществе» [7, С. 276]. Наряду с вышесказанным существенно меняется подход к организации самостоятельной работы магистров, что вызвано увеличением трудозатрат на самостоятельную работу до 70-80%, особенно при выполнении научно-исследовательской работы и прохождении производственной педагогической практики [1, С. 281]. Кроме того, трансформируются методы, формы и средства организации СРС, перенося ее в цифровую экосистему вуза путем реализации смешанной модели обучения.

В условиях цифровизации высшего образования появляются принципиально новые возможности организации самостоятельной работы магистров, что, в свою очередь, требует создания определенных педагогических условий. На наш взгляд, педагогические условия определяют содержание и технологию выполнения самостоятельной работы магистров и состоят из следующих компонентов:

- цели самостоятельной работы (прообраз результата), определяющие планирование самостоятельной работы;
- технологии организации самостоятельной работы – методы, приемы и формы организации, способствующие реализации достижения целей СРС;
- ресурсы образовательной среды, обеспечивающие достижение учебных целей и управление процессом самостоятельной работы.

Под ресурсным обеспечением самостоятельной работы магистров будем понимать совокупность программно-технических средств и информационных образовательных ресурсов, интегрированных в цифровую образовательную среду вуза.

Цифровая образовательная среда выводит на новый уровень возможности организации самостоятельной работы магистров, способствует персонализации обучения и вовлеченности студентов в работу [5, С. 166].

В рамках нашего исследования была разработана модель организации самостоятельной работы магистров в условиях цифровой трансформации образования (Рис. 1), которая представляет собой совокупность компонентов самостоятельной работы магистров и современных цифровых технологий как инструментов реализации этих компонентов. Модель представлена следующими компонентами: целевой, мотивационный, организационный, методологический, технологический, результативный и оценочный компоненты.

В основе модели лежит сочетание различных видов автономной учебно-познавательной деятельности магистров с возможностями современных цифровых технологий, интегрированных в цифровую экосистему вуза и реализуемых путем смешанной модели обучения.

Из широкого спектра цифровых технологий, на наш взгляд, наиболее востребованными и актуальными при организации самостоятельной работы магистров являются цифровые образовательные ресурсы, облачные сервисы (сетевые технологии), мобильные технологии, а также средства электронного обучения, а именно онлайн курсы.



Рисунок 1. Модель организации самостоятельной работы магистров в условиях трансформации высшего образования

Сетевые (облачные) технологии являют основой формирования цифровой образовательной среды вуза. Каждому субъекту предоставляется доступ к хранилищу данных. В зависимости от производителя технологии предоставляется различный функционал как преподавателю, так и студенту. В Южном федеральном университете активно используют корпоративные возможности облака Microsoft Drive и систему видеоконференций Microsoft Teams, которая позволяет создавать команды для студентов по отдельным дисциплинам или направлениям, управлять доступом к данным внутри облака, осуществлять совместную работу в документах облака в режиме онлайн. Кроме этого, популярным является облако Google Drive, имеющее схожий функционал.

К цифровым образовательным ресурсам в плане организации самостоятельной работы магистров следует в первую очередь отнести электронные библиотечные системы и каталоги, которые ориентированы на обеспечение информационных потребностей студентов в процессе обучения и научной деятельности. Они интегрируют в удобном доступе тесты учебников, пособий, справочники и многие другие печатные издания в электронной форме. Часто элементы ЭБС имеют гипертекстовую структуру, что обеспечивает мгновенные доступ в различным материалам.

Результаты анкетирования магистрантов показали, что абсолютное большинство (84%) регулярно используют электронную библиотечную систему Южного федерального университета, интегрированную в цифровую образовательную среду вуза. Кроме этого, студенты часто обращаются к научной библиотеке eLibrary, национальному открытому университету «ИНТУИТ», электронной библиотеке диссертаций РГБ. Среди преимуществ ЭБС были отмечены круглосуточный доступ, поиск книг по разным элементам, возможность копирования, наличие библиографического описания. К недостаткам магистранты отнесли отсутствие возможности скачивать книги.

Мобильные приложения возможно использовать в качестве вспомогательных элементов процесса организации самостоятельной работы магистров. Основной целью применения мобильных приложений является коммуникация. Быстрый доступ к электронной почте или любого мессенджера приводит к быстрому обмену информацией. К тому же мобильные технологии используется студентами в жизни довольно активно, что не требует дополнительных усилий по освоению данной технологии.

Широкое распространение в последнее десятилетие получила технология онлайн обучения. Использование массовых открытых онлайн курсов при организации самостоятельной работы расширяет выбор форм и методов обучения, создает условия для виртуальной академической мобильности, повышает доступность образовательного контента.

Неотъемлемым компонентом самостоятельной работы является выбор форм и методов обучения, а также контроль результатов.

Выбор инновационных активных и интерактивных методов и форм организации деятельности магистров способствует снижению временных затрат на выполнение самостоятельной работы, и, в тоже время, повышает эффективность изучения материала. Примером может стать применение деловых игр, проектной методики и метода мозгового штурма в неразрывной связи с использованием современных цифровых образовательных технологий. Активизации познавательной деятельности магистров может стать организации научно-исследовательских конференций и проектов, способствующих реализации креативной составляющей в контексте самоорганизации.

С целью реализации оценочного компонента мы предлагаем использовать технологию компьютерного тестирования с применением облачных сервисов. Разработан банк тестовых заданий с автоматизированной обработкой результатов по всем направлениям самостоятельной работы магистров, которые можно использовать в качестве самоконтроля изученного материала и рефлексии. Существует возможность многократного прохождения теста и демонстрации корректности ответов на вопросы, что позволяет анализировать ошибки и корректировать траекторию процесса самообучения. К преимуществам компьютерного тестирования можно отнести возможность применения мобильных приложений, что обеспечивает доступность тестирования во времени и пространстве. При организации самостоятельной работы студентов компьютерное тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества [3, С. 115].

В результате реализации модели организации самостоятельной работы магистров в условиях трансформации высшего образования в ходе экспериментальной работы на базе Академии психологии и педагогики Южного федерального университета можно утверждать о формировании высокого уровня таких личностных качеств как самомотивация и самопланирование, самоорганизация и самоуправление, самоконтроль и самооценка.

Выводы. В результате переноса процесса организации самостоятельной работы магистров в цифровую экосистему вуза трансформируются условия ее реализации, к которым можно отнести увеличение объема учебных материалов, необходимость формирования навыков самоорганизации и самоконтроля, индивидуализация процесса обучения.

Таким образом, модель организации самостоятельной работы магистров в условиях цифровой трансформации образования представляет собой совокупность направлений самостоятельной работы магистров и возможностей интеграции компонентов цифровой образовательной среды вуза, основная роль в которой отводится инновационным цифровым технологиям. В технологическом компоненте модели выделены цифровые образовательные ресурсы, облачные сервисы (сетевые технологии), мобильные технологии и онлайн-курсы.

Литература:

1. Биджиев, Д.У. Структура и сущность понятия самостоятельной работы в контексте цифрового образования / Д.У. Биджиев // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 281-283.
2. Жирякова, А.В. Направления цифровой трансформации образования в условиях информационного общества / А.В. Жирякова // Мир университетской науки: культура, образование. – 2019. – № 9. – С. 49-54.
3. Жирякова, А.В. Тестирование как эффективная форма контроля самостоятельной работы студентов / А.В. Жирякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-1. – С. 114-117.
4. Лешер, О.В. Цифровая образовательная среда вуза как ресурс формирования познавательных потребностей студентов / О.В. Лешер, Л.А. Григоренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 166-169.
5. Петрова, М.В. Адаптивность как ключевой аспект педагогической компетентности / М.В. Петрова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – № 6. – С. 91-98.
6. Петрова, Н.П. Готовность будущих педагогов к сетевому взаимодействию с обучающимися в условиях цифровизации образования / Н.П. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 235-237.
7. Петрова, Н.П. Особенности организации педагогической практики в условиях цифровизации образования / Н.П. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 275-277.
8. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования: Под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Научные редакторы серии Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [и др.]. – Москва: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2019. – 344 с.
9. Individualization and self-design technology implementation results for continuing education of teachers / S.V. Kotov, N.P. Petrova, V. Petrova [et al.] // Opcion. – 2020. – Vol. 36. – No Special Edition 26. – P. 541-558.
10. Work experience internship of the students pursuing master's degree in teacher education / L.N. Kharchenko, I.F. Igropulo, N.P. Klushina [et al.] // Opcion. – 2020. – Vol. 36. – No SpecialEdition26. – P. 1596-1612.

Педагогика

УДК 373.2, 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Заварина Светлана Юрьевна

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

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье отражены некоторые аспекты развития музыкального творчества в условиях дошкольных образовательных организаций и начальной школы. Рассмотрены теоретические основы формирования знаний, умений, навыков, различных познавательных психических процессов и личностных качеств посредством музыкального творчества дошкольников и младших школьников на основе знакомства с музыкальными произведениями, их компонентами. Конкретизировано понятие музыкального творчества, выявлены особенности его развития. Определена и охарактеризована основная проблема развития музыкального творчества дошкольников и младших школьников. Теоретическим путем выявлено, что музыкальное творчество является результатом увиденного, услышанного, прочувствованного ребенком на эмоциональном уровне. Установлен алгоритм развития музыкального творчества с использованием русских народных сказок. Данная последовательность включает подготовительный, основной и завершающий этапы. Выявлены показатели уровня развития музыкальных творческих способностей дошкольников и младших школьников, адаптированные к образовательным условиям. В их число входят: самостоятельность, целенаправленность, структурированность, творческая продуктивность. Обобщены результаты проведенного констатирующего этапа исследования по развитию музыкального творчества дошкольников и младших школьников, которое включало 347 респондентов в 3 детских садах и 4 школах городского округа Орехово-Зуево Московской области. Сделан вывод о необходимости совместного развития музыкальной и речевой деятельности детей.

Ключевые слова: творчество, музыка, речь, дошкольник, младший школьник, детский сад, школа, педагог.

Annotation. The article reflects some aspects of the development of musical creativity in the conditions of preschool educational organizations and elementary school. The theoretical foundations of the formation of knowledge, skills, various cognitive mental processes and personal qualities through the musical creativity of preschoolers and younger schoolchildren on the basis of acquaintance with musical works and their components are considered. The concept of musical creativity is concretized, the features

of its development are revealed. The main problem of the development of musical creativity of preschoolers and younger schoolchildren is defined and characterized. Theoretically, it was revealed that musical creativity is the result of what a child sees, hears, feels on an emotional level. An algorithm for the development of musical creativity using Russian folk tales has been established. This sequence includes preparatory, main and final stages. The indicators of the level of development of musical creative abilities of preschoolers and younger schoolchildren, adapted to educational conditions, are revealed. These include: independence, purposefulness, structuredness, creative productivity. The results of the ascertaining stage of the study on the development of musical creativity of preschoolers and younger schoolchildren, which included 347 respondents in 3 kindergartens and 4 schools of the city district of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region, are summarized. The conclusion is made about the need for the joint development of musical and speech activities of children.

Key words: creativity, music, speech, preschooler, junior schoolchild, kindergarten, school, teacher.

Введение. В настоящее время проблема развития творчества, в том числе и музыкального, является очень актуальной. Систематический анализ научной литературы показывает, что данному вопросу применительно к детям дошкольного и младшего школьного возраста посвящается большое количество научно-исследовательских работ как ученых, так и практических педагогов, психологов, музыкальных руководителей. Актуальность темы определяется тем, что развитие музыкального творчества являются важнейшим компонентом воспитания образованного и интеллигентного человека в будущем, умеющего ценить прекрасное, творчески мыслить.

На поиск путей формирования знаний, умений, навыков, различных познавательных психических процессов и личностных качеств посредством музыкального творчества дошкольников и младших школьников на основе знакомства с музыкальными произведениями, их компонентами, в свое время обращали внимание известные ученые прошлого: Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман [2] и др. В настоящее время наиболее актуальными для развития музыкального творчества являются следующие направления: развитие электронного музыкального творчества [5], использование музыкальной импровизации [7], формирование интереса к музыкальному творчеству и самореализация в нем [8, 11] и др.

Отметим, что, несмотря на то, что проблема развития музыкального творчества дошкольников и младших школьников находится в центре изучения, однако знакомство с научной литературой показало, что многие идеи не подкреплены реальными подтверждениями и представлены лишь общими представлениями, неконкретными суждениями.

Данное противоречие легло в основу определения проблемы настоящего исследования – проблема развития музыкального творчества дошкольников и младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая особенности развития музыкального творчества, следует обратиться к трактовке данного понятия. В большинстве работ, отражающих методику музыкального воспитания [1, 6, 10], понятие рассматривается в рамках интеллектуальной деятельности человека. Э.Б. Абдуллин рассматривает музыкальное творчество как «умение импровизировать и сочинять музыку по заданным параметрам: ритмическим, мелодико-ритмическим, синтаксическим, жанрово-стилевым» [1, С. 103]. Вместе с тем, в научных трудах отмечается, что музыкальное творчество тесно взаимосвязано с личностной мотивационной сферой ребенка. Таким образом, данное понятие необходимо рассматривать не только с компетентностных, но и с личностно-ориентированных позиций.

Современные исследования развития музыкального творчества дошкольников и младших школьников зачастую сосредоточены не вокруг формируемых компетенций ребенка, а его личностных качеств, психологической готовности к данному процессу. Е.Н. Федорович, рассматривая психологические аспекты развития музыкального творчества, отмечает: «Музыкальная психология в последние десятилетия XX столетия интенсивно развивалась, и именно в этот период ученым удалось подойти к разгадке многих ранее неясных явлений» [10, С. 7].

Многолетний опыт работы показал, что детское музыкальное творчество является результатом увиденного, услышанного, прочувствованного ребенком на эмоциональном уровне; оно отражает прошлый и настоящий опыт, также умение воссоздавать новые образы и выражать их в логично построенной музыкальной форме, под действием произведений искусства.

Рассуждая о важности музыкального и творческого развития в дошкольном и младшем школьном возрастах, следует отметить необходимость развития способностей средствами искусства. Если произведение понятно ребенку, необходимо прочувствовать его особенности, подобрать и выразительные слова для их описания. Благодаря этому дети научатся хорошо различать смысловые оттенки и переносить их в свое творчество, выражающееся в импровизации, танце, ритме, звучащей мелодии.

Обращаясь к возрастным особенностям музыкального восприятия и творческого созревания, следует отметить, что наиболее эффективно и результативно данный процесс складывается к старшему дошкольному возрасту, так как в этом этапе дети в полной мере пользуются сложными видами восприятия, активизируются мыслительные процессы. В старшем дошкольном возрасте у детей проявляется особый интерес к музыке, дети стремятся придумать свою собственную мелодию, подражать колориту звуков природы, отражать в музыкальном творчестве собственный опыт, пытаются сделать своё произведение более интересным.

Благодаря хорошо развитой памяти, воображению, мышлению у дошкольников возникает свой замысел конкретного сюжета и мотив к его реализации. При этом, если брать понятие «творчество», то при сочинении в дошкольном возрасте ребенок не создаёт ничего нового. Он оперирует уже знакомыми ему из прошлого опыта реальной действительности сюжетами, конструкциями, персонажами, музыкальными решениями.

В младшем школьном возрасте при должной подготовке дети способны активно выражать свое музыкальное творчество посредством движений, игры на простейших музыкальных инструментах, собственного воспроизведения музыкальной колористики и пр. В это возрасте дети анализируют, сопоставляют музыкальные произведения, рассуждая об их сходстве и различиях. Так, например, прослушав произведения «Жаворонок» М.И. Глинки и П.И. Чайковского, младшие школьники дают им краткую характеристику, делятся своими впечатлениями о музыке, выражая и обосновывая разное мнение, настроение и позиции композиторов.

В ходе многолетней работы в области развития музыкальных творческих способностей дошкольников и младших школьников, удалось разработать алгоритм развития музыкального творчества с использованием русских народных сказок. Данная последовательность включает подготовительный, основной и завершающий этапы.

На подготовительном этапе обогащаются знания детей о сказках. Дошкольники или младшие школьники узнают структуру сказочного повествования, знакомятся с героями, сюжетными особенностями русской сказки (зачин, повтор).

На основном этапе дети начинают более глубоко усваивать сюжеты, образы, соединять их с музыкальным произведением. Систематический анализ построения сказочного сюжета приводит детей сначала к творческой речевой, а затем – музыкальной деятельности. В итоге реализации данного этапа у детей побуждается интерес к придумыванию собственной сказки, музыки к ней.

Завершающий этап развития музыкальных творческих способностей дошкольников и младших школьников реализуется с учетом рефлексии каждого ребенка, анализа его работы всем детским сообществом (группой детского сада, классом). Каждый ребенок анализирует составленную сказку, музыку к ней, оценивает выразительность средств передачи образа героя, подобранных музыкальных инструментов (металлофон, погремушки, бубен, ложки, дудочка, свистулька, фортепиано и пр.).

Для выявления уровня развития музыкальных творческих способностей дошкольников и младших школьников использовались показатели Л.М. Ворошиной, адаптированные к образовательным условиям: самостоятельность, целенаправленность, структурированность, творческая продуктивность. Охарактеризуем более подробно некоторые из них.

Самостоятельность как показатель уровня развития музыкальных творческих способностей дошкольников и младших школьников отражает умение ребенка составлять собственные сказки, отображать сюжет и характер героя с использованием музыкальных инструментов, употреблять выразительные средства в новых сочетаниях.

Целенаправленность проявляется в умении ребенка привести содержание сказки и использовать музыкальные фрагменты в соответствии с общим замыслом, не уходя от темы. Данный показатель желательно обсуждать с группой (классом), ведя диалог и отстаивая свое мнение.

Композиционная целостность (структурированность) проявляется в умении дошкольников и младших школьников составлять рассказ в созвучие с заданной структурой, сохранять композицию сюжетного и музыкального монолога (начало, развитие сюжета, концовка). Для выявления данного показателя целесообразно использовать таблицы, схемы.

Творческая продуктивность отражает умение придумывать несколько рассказов, музыкальных композиций на одну тему. Как показатель уровня развития музыкальных творческих способностей дошкольников и младших школьников, она может оцениваться путем составления таблицы с указанием количества и систематическими групповыми подсчетами.

Начиная со старшего дошкольного возраста у детей возникает и активно развивается творческая самостоятельность. Они в свободной форме используют диалогическую и монологическую речь, осознанно используют различные аллегории. Ряд исследователей отмечают, что далеко не все дошкольники способны создавать свои собственные сочинения связно, грамматически правильно, выразительно, хотя еще с ранних лет дети сталкиваются с музыкальными произведениями различных жанров и художественной литературой. Данные трудности объясняются как недостаточным формированием психических процессов, таких как мышление, воображение, восприятие, память; недостаточно сформированным музыкальным слухом; так и неразвитой языковой и музыкальной способностями. Вследствие этого, большинство исследователей подчеркивает необходимость специального обучения для развития творческих способностей в области музыки и слова.

Далее коротко представим результаты проведенного исследования по развитию музыкального творчества дошкольников и младших школьников, проведенного в 3 детских садах и 4 школах городского округа Орехово-Зуево Московской области. Всего в исследовании участвовали 347 респондентов.

Экспериментальная часть работы представлена тремя этапами – поисково-констатирующим, формирующим и контрольным. Для проведения экспериментальной работы потребовалось подобрать подходящие методики, соответствующие возрастным категориям и особенностям детей.

Для выявления уровня развития музыкального творчества, нами использовались адаптированные под условия детских садов и школ и дополненные музыкальной составляющей методики по развитию речи, разработанные В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцовой, О.Н. Пищухиной. Как отмечалось и аргументировалось ранее, основным лейтмотивом диагностики была избрана сказочная тематика. Далее охарактеризуем кратко одно из авторских заданий.

Задание 1. «Назови сказку, опиши характер».

Цель: выявить знания детей о русских народных сказках, основных жанровых характеристиках музыкальных произведений.

Материал: иллюстрация к сказке «Заюшкина избушка», иллюстрации с изображениями главных героев; записи музыкальных произведений: «Осень» А. Александрова, «Детская полька» М. Глинки, «Лиса по лесу ходила» русская народная песня, «Марш» Ж. Люлли; детские музыкальные инструменты: металлофон, погремушки, треугольник, бубен, ложки, дудочка, свистулька, фортепиано.

Методика проведения: проводилась индивидуальная беседа, в ходе которой дошкольнику или младшему школьнику задавались вопросы:

1. Как ты думаешь, какая это сказка? Чем сказка отличается от рассказа?
2. Любишь ли ты слушать музыку?
3. Посмотри на иллюстрации и соотнеси их с музыкой. Какой герой сказки подходит к этому музыкальному произведению?
4. Какие музыкальные произведения ты знаешь?
5. С каких слов обычно начинается сказка?
6. Какой бывает музыка, что хочется под нее делать? Включаются записи музыкальных произведений: «Осень» А. Александрова, «Детская полька» М. Глинки, «Лиса по лесу ходила» русская народная песня, «Марш» Ж. Люлли.

А. Александрова, «Детская полька» М. Глинки, «Лиса по лесу ходила» русская народная песня, «Марш» Ж. Люлли.

7. Как ты думаешь, кто сочиняет сказки, а музыку?
8. Какая твоя любимая сказка?
9. Какая твоя любимая музыка?

10. Попробуй рассказать о любом герое (на выбор) и продемонстрировать его характер на любом музыкальном инструменте (на выбор). Объясни свое решение.

Анализ ответов детей показал, что на констатирующем этапе 90% дошкольников и младших школьников ответили, что «в сказке есть что-то придуманное, а рассказ – это правда», «сказка – это то, чего не бывает». Встречались ответы: «сказку сочинил кто-то в прошлом, потом рассказал кому-то другому, потом еще раз рассказал, и сказка дошла до нас». Около 95% респондентов ответила, что любит слушать музыку. Встречались ответы: «Музыку тоже можно записать, но не буквами, а специальными крючочками, а потом ее прочитать и играть». Ответы детей показали, что знания о сказках и музыке не являются всеобъемлющими и последовательными. При ответе на 3 вопрос дети сомневались, невнимательно слушали, отвечали наугад, не могли объяснить причину подбора иллюстрации к музыкальному произведению. На вопросы, ориентированные на знаниевую составляющую (4, 5, 6), дети отвечали мало, в 93% случаев ничего не называя. На вопрос 5 дети отвечали: «Жили-были бабушка и дедушка», «Ну жили там животные». Данная формулировка говорит о недостаточном количестве изученных сказок. На 7 вопрос большинство детей (72%) ответило правильно, назвав писателей, композиторов, некоторые русские народные произведения. На вопрос 8 более 94% детей начинали перечислять сказки: «Колобок», «Теремок», «Курочка Ряба», остальные называли мультфильмы «Фиксики», «Рейнджеры», «Черепашки Ниндзя», что свидетельствует о незнании понятия сказка и о недостаточном количестве знания сказок. На 9 вопрос более

82% дошкольников и младших школьников давали характеристику музыке – бодрая, спокойная и пр. При ответе на 10 вопрос дети легко выбирали главного героя, но затруднялись с выбором музыкального произведения.

На диагностическом этапе нами были использованы следующие критерии оценки.

Высокий уровень – 2 балла: ребёнок способен передать основную мысль сказочного литературного текста и музыкального произведения, усваивает и понимает основной лейтмотив музыкального произведения; ответы осуществляются в чёткой последовательности; дошкольник или младший школьник использует авторскую лексику, удачно заменяет ее собственной; соотносит особенности характера сказочного героя с музыкальным произведением; умеет слушать музыкальное произведение, понимает его характер; не нуждается в подсказках педагога.

Средний уровень – 1 балл: при ответе на вопросы ребёнок отвлекается, не понимая некоторые из них, уходит от сюжетной линии, но смысл литературного и музыкального произведений соотносит; может заменить авторскую лексику своей, неверно подобрать музыку к герою, но попробовать объяснить свое решение; пренебрегает использованием сложных предложений и музыкальных характеристик в речи; допускает грамматические ошибки, в объяснении задумывается, делает частые паузы; при ответах на вопросы требуется некоторая помощь педагога.

Низкий уровень – 0 баллов: ребенок не понимает, неверно преподносит содержание текста и музыкального произведения; в ответах демонстрируется бедный лексический запас и незнание музыкальных произведений; имеются грамматические ошибки в речи; в ответах встречается значительное количество пауз; существует необходимость в постоянных подсказках педагога.

Выводы. Проанализировав ответы дошкольников и младших школьников на констатирующем этапе педагогического эксперимента, можно сделать вывод, что большинство детей не смогли самостоятельно справиться с заданием, при этом делая грамматические ошибки, не соблюдая структурированность текста, имея бедный словарный запас и демонстрируя незнание основных музыкальных и художественных жанров. Около 30% детей дошкольного и младшего школьного возраста не смогли самостоятельно справиться с заданием, передать основную мысль музыки, сказочного текста и изложить содержание в конкретной последовательности.

На данном этапе не прослеживалась связь между тематическим единством музыкального и художественного произведения, музыки и характера сказочного героя. В названиях собственно сочиненных сказок наиболее часто встречались такие, как: «Дедушка и волк», «Лошадки на природе», «Жили-были котята», «Как звери подружились» и пр., которые раскрывают основное содержание. В соотношении характера героя и музыкального инструмента дети на данном этапе чаще всего действовали путем подбора, прислушиваясь к звучанию.

Исследование музыкального творчества дошкольников и младших школьников продолжается. Уже на констатирующем этапе исследования сделан вывод о необходимости совместного развития музыкальной и речевой деятельности детей; намечаются такие пути развития данных сфер, как: знакомство с различными жанрами музыкальных и художественных произведений; обсуждение характеров героев и музыкальных произведений с опорой на чувственный опыт ребенка; обогащение среды детских садов и школ музыкальными инструментами; увеличение количества работы детей в музыкальной атмосфере с использованием свободного времени.

Литература:

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учебник / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Прометей, 2020. – 503 с.
2. Ветлугина, Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология» / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.
3. Заварина, С.Ю. Развитие творческого воображения дошкольников посредством музыкальной деятельности / С.Ю. Заварина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 98-101.
4. Заварина, С.Ю. Художественно-творческое развитие младших школьников во внеурочной деятельности / С.Ю. Заварина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 142-145.
5. Кулакова, В.Э. Возможности использования электронного музыкального творчества в учебном процессе с младшими школьниками / В.Э. Кулакова // Музыкальное образование: история и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 154-158.
6. Пешкова, В.Е. Теория и методика музыкального образования в начальных классах школ Адыгеи: учебное пособие / В.Е. Пешкова. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 135 с.
7. Савельева, И.П. Развитие творческих навыков дошкольников с помощью музыкальной импровизации по методике К. Орфа / И.П. Савельева, А.С. Киндяшева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 4-2. – С. 84-89.
8. Стефина, Н.В. Творчество как способ самореализации младшего школьника на уроках музыкального искусства / Н.В. Стефина // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2018. – № 1-6 (33). – С. 101-104.
9. Трофимова, Е.Д. Музыкальное творчество старших дошкольников / Е.Д. Трофимова // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования: сущность, концепции, перспективы. Материалы VII Международной научной конференции. – 2019. – С. 57-63.
10. Федорович, Е.Н. Основы музыкальной психологии: учебное пособие / Е.Н. Федорович, Е.В. Тихонова; ред. И.Н. Немыкина. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 281 с.
11. Храмова, Л.А. Особенности формирования интереса к музыкальному творчеству у обучающихся дошкольного возраста / Л.А. Храмова, О.А. Сизова, Т.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 258-260.

УДК 378.046.4

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат биологических наук, доцент Агеева Елена Львовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ ТРЕКОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей построения диагностических материалов, направленных на изучение профессиональных дефицитов педагогов. Изучен и обобщен опыт 84 регионов в построении диагностики дефицитов и компетенций педагогических работников и управленческого звена. Описаны типы диагностических процедур. Указаны виды диагностических заданий. Показана возможность использования результатов диагностики для совершенствования квалификации педагога. Выяснено различие между индивидуальным образовательным маршрутом и персонализированным треком педагога. Обозначена важность переконструирования диагностики профессиональных дефицитов и уровня сформированности компетенций педагогов с целью моделирования персонализированных треков повышения квалификации. Сформулированы основные этапы проектирования персонализированных треков. Указаны варианты диагностических заданий для проведения диагностики разного типа. Исследование проводилось в рамках выполнения работ по проекту «Методология проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей на основе результатов комплексной диагностики сформированности профессиональных компетенций» в соответствии с Государственным заданием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» от 13.01.2022 № 073-03-2022-112.

Ключевые слова: персонализированный трек, повышение квалификации, педагогические работники, профессиональные компетенции, диагностика профессиональных дефицитов, индивидуальный образовательный маршрут.

Annotation. The article is devoted to the study of the features of the construction of diagnostic materials aimed at studying the professional deficits of teachers. The experience of 84 regions in the construction of diagnostics of deficits and competencies of teachers and managers was studied and generalized. The types of diagnostic procedures are described. The types of diagnostic tasks are indicated. The possibility of using the results of diagnostics to improve the qualifications of a teacher is shown. The difference between an individual educational route and a teacher's personalized track has been clarified. The importance of redesigning the diagnosis of professional deficits and the level of formation of teachers' competencies in order to model personalized advanced training tracks is indicated. The main stages of designing personalized tracks are formulated. The variants of diagnostic tasks for carrying out diagnostics of various types are indicated. The study was carried out as part of the work on the project "Methodology for designing personalized tracks for improving the qualifications of teachers based on the results of a comprehensive diagnosis of the formation of professional competencies" in accordance with the State task of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University" dated January 13, 2022 No. 073-03-2022-112.

Key words: personalized track, advanced training, teaching staff, professional competencies, diagnostics of professional deficits, individual educational route.

Введение. В настоящее время происходят значительные изменения в профессиональном сообществе педагогов. Современному учителю уже невозможно работать, опираясь только на те знания и навыки, которыми он, пусть и в совершенстве, владеет на протяжении нескольких лет или десятилетий. Профессиональный рост, совершенствование, углубление и расширение поля индивидуальных, общепедагогических и общепрофессиональных компетенций – задачи, которые поставлены перед каждым учителем. В Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров обозначены как методологические, так и практические шаги решения проблемы научного и методического сопровождения непрерывного образования и повышения квалификации педагогов [6].

Несомненно, важным является создание персонифицированной системы повышения квалификации педагогов, когда учитель сам, на основе выявленных профессиональных дефицитов, моделирует свой образовательный маршрут, понимает, каков уровень сформированности его профессиональных компетенций, что, по его мнению, недостаточно для качественного и эффективного обучения и воспитания.

Наше исследование проводилось в рамках выполнения работ по проекту «Методология проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей на основе результатов комплексной диагностики сформированности профессиональных компетенций» в соответствии с Государственным заданием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» от 13.01.2022 № 073-03-2022-112. Мы проанализировали и обобщили опыт организации диагностики профессиональных дефицитов и повышения квалификации педагогических работников и управленческих кадров 84 региональных институтов повышения квалификации.

Данное исследование показало, что многие образовательные практики в регионах указывают на необходимость диагностических исследований педагогов, обозначая и проводя разные варианты таких срезов, описывают особенность организации индивидуальных образовательных маршрутов. Однако построение персонализированных треков, обучение этому педагогов, процесс более сложный и требующий методологического и научного осмысления.

Таким образом, целью нашей статьи является анализ диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников как средства моделирования персонализированных треков повышения квалификации.

Изложение основного материала статьи. Обратим свое внимание на методологическую основу нашего исследования. В работах В.И. Слободчикова, Г.И. Игнатьевой, О.В. Тулуповой [4, 5, 12, 13, 14] мы находим отражение концепта «персонализированный трек», который обозначает путь педагога-практика от начального уровня «специалист», где происходит осознание собственных профессиональных дефицитов и попыток их устранения, через уровень «профессионал» с отражением видения этапов индивидуального профессионального развития, к шагу «методист-эксперт» в процессе

которого педагог ищет способы оформления авторской позиции, и, наконец, к вершине педагогического творчества – «акме», выражающейся в менторстве, наставничестве, желании передать свои знания, умения другим педагогам.

На этапе «профессионал – мастер-эксперт» у учителя начинает появляться интерес к построению собственной траектории профессионального развития. Именно эта точка является моментом возникновения персонализированного трека. До этого речь идет об индивидуальном образовательном маршруте. Обозначим принципиальную разницу между двумя понятиями: персонализированный трек и индивидуальный маршрут.

В.В. Давыдов обозначал, что субъектом учебной деятельности ребенок становится только тогда, когда может поставить цель и рефлексивно оценить полученный результат [3]. Теория развивающего обучения В.В. Давыдова справедлива и для взрослого человека, представителя любой профессии, в том числе, и для педагога. Если цели и процесс рефлексии для ребенка или взрослого формулируют и осуществляют другие взрослые или наставники, показывают, как можно эффективно организовать образовательный процесс, исходя из собственных потребностей и ресурсных возможностей, речь идет о моделировании индивидуального образовательного маршрута. Если же ребенок или взрослый самостоятельно ставит цели своего образования, планирует, и оценивает результаты деятельности, делится этими результатами с другими, он моделирует персонализированный образовательный трек в контексте продуктивного действия.

Как при моделировании индивидуального образовательного маршрута, так и при составлении персонализированного трека необходимо учитывать профессиональные дефициты педагога, качество сформированности педагогических, предметных и метапредметных компетенций. Грамотно составленная диагностика может явиться средством создания персонализированных треков. В нашем исследовании мы проанализировали опыт 84 региональных институтов повышения квалификации в построении диагностики профессиональных дефицитов педагогов и управленческого звена. Опишем особенности подходов к диагностируемым объектам.

В рассмотренных нами образовательных практиках диагностика профессиональных компетенций или дефицитов педагогов представлена в двух типах: нормативном и вариативном.

При нормативном типе, который наиболее распространен, в качестве объектов диагностики выбираются профессиональные функции педагогов (согласно профессиональному стандарту) [11].

При вариативном типе диагностики мы наблюдаем различные сочетания базовых компетенций или дефицитов. Наиболее часто диагностируются такие профессиональные компетенции, как общепедагогические, информационные, цифровые навыки.

В мониторинге профессиональных дефицитов и затруднений педагогических работников Ямало-Ненецкого автономного округа представлены результаты исследования, в котором выделены в качестве объектов диагностики пять направлений компетентности.

1. Связь обучения и воспитания;
2. Выбор обучающегося;
3. Выбор педагога;
4. Оценивание;
5. Цифра и дистант [10].

Некоторые образовательные организации предлагают в качестве диагностики использовать:

- 4К-компетенция (коммуникация, креативность, работа в команде, критическое мышление) [7];
- общепрофессиональные и индивидуально-профессиональные дефициты [9];
- потребности педагогов в совершенствовании или формировании профессиональных компетенций для выполнения ими трудовых функций «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность», «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования» [2].

Отдельно можно выделить диагностику, связанную непосредственно с образовательными результатами повышения квалификации педагогических работников. В рамках такого диагностического подхода мы обозначили профессионально-практический уровень (актуализированные знания, умения в предметной области), личностный уровень (расширение кругозора, самообразование, формирование определенных качеств личности и ключевых компетенций: коммуникативной, управленческой, рефлексивной и проч.) и индивидуальный уровень (реализация индивидуального образовательного запроса, планирование дальнейшего образования, помощь).

Для анализа оценочных процедур, предложенных региональными практиками, мы руководствовались основными принципами национальной системы профессионального роста педагогических работников [8]. Нормативные документы определяют диагностический инструментарий профессиональных дефицитов и компетенций в нескольких вариантах: – диагностика нормативно закреплённых профессиональных (ключевых, базовых) компетенций; – расширенная диагностика компетенций (вариативного профиля); – самодиагностика на основании рефлексии профессиональной деятельности; – диагностика в форме экспертной оценки практической деятельности. Отметим, что в большинстве анализируемых образовательных учреждениях используется, в основном, нормативный тип диагностики, который не дает возможности построения индивидуального маршрута, тем более, персонализированного трека.

В качестве диагностического инструмента наиболее часто используется тест, как стандартизированная оценочная процедура. Встречаются следующие варианты тестов:

- тесты профессиональных дефицитов, где предлагается определить недостатки, как правило, в предметной области преподаваемой дисциплины, пробелы в развитии метапредметных, коммуникативных, общепедагогических компетенций или компетенций “4К”;
- тесты в формате ЕГЭ (диагностика только предметных компетенций педагога);
- тесты диагностики управленческих компетенций;
- тесты самодиагностики.

В самодиагностике наряду с тестами, универсальным инструментом, наиболее часто используемым в образовательной практике, является анкета/чек-лист. Преимущественно применяются два вида анкет:

- для обратной связи (входная, выходная, курсовая);
- для обозначения начальных дефицитов в различных областях профессиональной деятельности и проектирования индивидуального маршрута прохождения курсов. Отметим, что анкеты такого рода встречаются только лишь в ряде регионов.

В качестве инструмента диагностики для построения индивидуального маршрута в ряде образовательных практик применяет собеседование.

Кейсы как инструмент диагностики используются достаточно редко. Обычно предлагается сочетание кейсов и других форматов диагностики, например, анкет, обычных тестов или чек-листов.

Использование кейсового подхода демонстрирует комплексная модель диагностики профессиональных компетенций (предметных, методических и психолого-педагогических), разработанная и апробированная специалистами Московского городского педагогического университета [1].

Таким образом, мы выявили 2 основных способа проведения диагностики профессиональных дефицитов или компетенций педагогов: традиционный (с использованием тестов, анкет или чек-листов) и инновационный (экспертная оценка деятельности педагога, включающая обмен опытом, посещение уроков, участие в различных научных и творческих мероприятиях, наставничество).

По вариантам использования диагностики непосредственно в рамках курсов повышения квалификации мы выделили докурсовую, курсовую, послекурсовую и межкурсовую диагностику. Большинство анализируемых объектов предлагают докурсовую и послекурсовую диагностику для определения начального и итогового уровня сформированности компетенций или динамики устранения профессиональных дефицитов. Отдельные образовательные практики предлагают одновременно все виды диагностики не только в качестве обратной связи, но и для моделирования элементов индивидуальных маршрутов.

Выводы. Итак, мы обозначили, что диагностика, ее объекты и процедура весьма разнообразны и имеют тенденцию к детализации в разных образовательных практиках. Мы видим, что в ряде регионов (Ленинградская область, Ростовская область, Москва, Татарстан, Чувашия, Ханты-Мансийский автономный округ, Республика Саха (Якутия), Республика Ингушетия, Приморский край и другие) сформирован интересный опыт по изменению позиции педагога с текущей, традиционной позиции специалиста на новую, позицию педагога-профессионала и эксперта. Однако практически весь диагностический инструментарий носит стандартизированный характер, не позволяет в полной мере оценить свои профессиональные горизонты, что, в свою очередь, не дает возможности моделирования персонализированных образовательных треков. Между тем, кейсы, собеседования, анкетирование профессионального сообщества, обозначают путь профессионального роста педагога от превращения потребности в овладении новыми способами решения профессиональных задач в самостоятельно управляемый процесс самообразования и продуктивную образовательную деятельность по созданию собственных образовательных продуктов и их диссеминации.

Нашу дальнейшую работу мы видим в детальной проработке модели персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов на основе научно-проектной коллаборации субъектов непрерывного педагогического образования.

Литература:

1. Выявление и преодоление профессиональных затруднений педагогов. Методические рекомендации / Под редакцией М.А. Габова; О.А. ГАОУ ВО МПГУ: [сайт]. – URL: <https://ino.mgpu.ru/diagnostika-professionalnyh-kompetentsij-sovremennogo-pedagoga/> (дата обращения: 30.07.2022).
2. Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Приморский краевой институт развития образования»: [сайт]. – URL: <https://pkiro.ru/> (дата обращения 30.07.2022).
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Игнатьева, Г.А. Нормативно-компетентностная модель преподавателя дополнительного профессионального образования / Г.А.Игнатьева, О.В. Тулупова // Образование и наука. – 2018. – Т.20. – №4. – С. 153-179.
5. Игнатьева, Г.А. Технология самоопределяемого обучения как новый формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – №4. – С. 162-183.
6. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р: [сайт]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwTA5.pdf> (дата обращения: 27.07.2022).
7. Мониторинг результатов диагностики педагогов. Ростов-на-Дону: [сайт]. – URL: <https://www.rpkro.ru/rsoko/sistema-metod/monitoring-metod.php> (дата обращения: 30.07.2022).
8. Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста: распоряжение Правительства РФ от 31.12.2019 № 3273-р (ред. от 20.08.2021): [сайт] – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjzhenie-pravitelstva-rf-ot-31122019-n-3273-r-ob-utverzhenii/#100179> (дата обращения: 30.07.2022).
9. Отчет по результатам проведения мониторинга по переподготовке и повышению квалификации руководящих и педагогических работников образовательных учреждений Ленинградской области, удовлетворенности качеством реализации программ дополнительного профессионального образования в 2021 году: [сайт]. – URL: https://docs.google.com/document/d/10C-Fbe2RsSUjFdYCyABQfTpILqe_n03tytUuMacOgGE/edit (дата обращения 27.07.2022).
10. Приказ ДО ЯНАО от 01.03.2021 № 128 «О создании центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в Ямало-Ненецком автономном округе»: [сайт]. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/A8O4nv4F-zZWbw> (дата обращения: 27.07.2022).
11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н: [сайт]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-18102013-n-544n/> (дата обращения: 30.07.2022).
12. Слободчиков, В.И. Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования / В.И. Слободчиков, Г.А. Игнатьева. – Нижегородское образование. – 2020. – №1. – С. 4-10.
13. Слободчиков, В.И. Деятельность как антропологическая категория (о различии онтологического и гносеологического статуса деятельности) / В.И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – №3. – С. 48-58.
14. Тулупова, О.В. Компетентностная уровневая модель профессионального стандарта педагогической деятельности «Специалист – Профessional – Эксперт» / О.В. Тулупова // Методист. – 2011. – №10. – С. 6-11.

УДК 371

старший преподаватель Зыкова Александра Дмитриевна

Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (г. Москва)

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ САМОКОРРЕКЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье актуализирован и систематизирован комплекс содержательно-процессуальных инструментов самокоррекции школьниками учебной деятельности в условиях цифровой образовательной среды, представлены результаты влияния его применения в процессе обучения иностранному языку на развитие личностных качеств школьников, таких как самоанализ, самооценка, тревожность и уверенность обучающихся в себе. В исследовании установлена положительная динамика по развитию данных качеств, что свидетельствует об эффективности применяемых содержательно-процессуальных инструментов, детерминированных информационно-коммуникационными технологиями, создающими условия для освоения школьниками умений саморегуляции, самокоррекции, в целом, универсальных учебных действий, что позволяет решать ряд поставленных перед современной системой образования задач.

Ключевые слова: содержательно-процессуальные инструменты, самокоррекция школьниками учебной деятельности, универсальные учебные действия, Федеральный государственный образовательный стандарт, информационные технологии.

Annotation. The article actualizes and systematizes a set of content-procedural tools for students' self-correction of educational activities in a digital educational environment, presents the results of the impact of its application in the process of teaching a foreign language on the development of personal qualities of schoolchildren, such as self-analysis, self-esteem, anxiety and self-confidence of students. The study established positive dynamics in the development of these qualities, which indicates the effectiveness of the content-procedural tools used, determined by information and communication technologies, creating conditions for students to master the skills of self-regulation, self-correction, in general, universal educational actions, which allows solving a number of tasks set for the modern education system.

Key words: content-procedural tools, self-correction of educational activity by schoolchildren, universal educational actions, Federal State educational Standard, information technologies.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования называет ряд требований к результатам освоения общеобразовательной программы и предметных областей, что детерминирует поиск средств привлечения школьников к осознанному освоению программного материала и самостоятельному решению учебных задач.

Исходя из ФГОС общего образования, современному учителю необходимо создать условия для овладения учащимися универсальными учебными действиями (УУД), позволяющими самостоятельно и успешно овладеть знаниями, умениями и навыками посредством умения учиться. «В процессе обучения весьма актуальным становится овладение школьниками действиями, связанными с планированием, анализом, коррекцией и прогнозированием собственной учебно-познавательной деятельности с учетом ситуации и собственных индивидуальных особенностей. Овладение вышеуказанными действиями необходимо учащимся не только в школьном образовании, независимо от учебного предмета, но и в дальнейшем, для саморазвития и самообразования в течение жизни» [1]. Данные умения относятся к регулятивным универсальным учебным действиям и должны быть сформированы на этапе школьного обучения.

Изложение основного материала статьи. В современном мире особенно актуальными являются навыки адаптации и самореализации, которые, в целом, связаны с метакогнитивными процессами, управляющими познавательными процессами и участвующими в их регуляции: основным компонентом метапознания является анализ собственных мыслительных процессов, планирование предполагает «идентификацию или активизацию специфических качеств и умений, тактик и процессов, которые будут использованы для достижения цели» [2].

По мнению И.М. Курносовой: «Саморегуляция влияет на развитие потенциальных возможностей ребенка, в том числе, и интеллекта. Способность к саморегуляции связана с деятельностью регуляторных структур мозга. Применение специальных развивающих игр и упражнений способствует их развитию» [3]. Таким образом, значение развитой саморегуляции для достижения успеха в жизни очевидно.

Федеральными государственными образовательными стандартами предполагается в процессе обучения формирование четырех основных типов УУД, разработанных на базе концепции структуры и динамики психологического возраста (Л.С. Выготский), концепции периодизации психического развития ребенка (Д.Б. Эльконин), концепции задач развития Р. Хевигхерста.

В современной педагогической науке разработаны теоретические концепты, посвященные внедрению УУД, однако разработка содержательно-процессуального инструментария должна быть осуществлена школой. Педагог имеет право выбора способов обучения, оценочных мотивационных и других содержательно-процессуальных инструментов, оптимальных для развития необходимых умений, хотя учитель не всегда понимает, каким инструментарием пользоваться в процессе обучения.

Успешное преподавание иностранного языка и вовлечение обучающихся в процесс самокоррекции школьниками учебной деятельности требует осмысления роли информационных технологий в условиях применения современных ФГОС. Новые образовательные технологии раскрывают абсолютно другие возможности в системе образования. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) приводит к наиболее доступным взаимоотношениям учащегося и педагога, предполагая индивидуальный подход, возможность вернуться к изученному материалу и осуществить процесс самокоррекции.

«Применение ИКТ является высококачественным новым уровнем взаимодействия учителя и обучающегося. На сегодняшний день современное общество требует активную личность, способную разбираться в безграничном информационном потоке, готовую к постоянному саморазвитию и самообразованию. В данной ситуации учитель приобретает новую роль – роль проводника знаний, помощника и консультанта. Познания же выступают не как задача, а как метод становления личности» [1].

Направленность учебного процесса на повышение мотивации учения, активности обучающихся, создание условий для работы на занятиях с увлечением и энтузиазмом, ставит задачу систематизации содержательно-процессуального инструментария для самостоятельной коррекции учебной деятельности, собственных знаний и умений.

Современные информационно-коммуникационные технологии существенно расширяют возможности для самокоррекции школьниками учебной деятельности и позволяют организовать процесс обучения в соответствии с современными дидактическими принципами, реализуемыми в процессе цифровизации образования, – визуализации и динамического порционного потока [4].

Комплекс содержательно-процессуальных инструментов включает следующие элементы: электронная почта, позволяющая пересылать друг-другу нужные файлы; профессиональные сообщества, такие как «Педсовет.org», «Интернет-государство учителей», «E-learning.pro»; применение возможностей портала МЭШ (московская электронная школа) для обучения в нужном темпе, повторения и углубления определенного материала; Zoom, Google meet a, также Skype конференции, позволяющие оперативно предоставить и получить обратную связь; социальные сети, в контексте обучения.

Использование этих и других ИКТ инструментов позволяет обучающемуся работать в удобное для него время, затрачивать адекватные физические и умственные ресурсы, приводя к «life-learning education». Применение в образовательной деятельности комплекса содержательно-процессуальных инструментов позволяет школьнику быстро находить нужные данные; сортировать их в нужном порядке; хранить и анализировать, полученные данные; решать необходимые задачи, используя полученный опыт и информацию.

В качестве содержательно-процессуального инструментария в исследовании применялись с различной эффективностью различные приемы, методы, стратегии и самокоррекционные алгоритмы: «инсерт» как метод эффективного чтения; «интеллект карты» как стратегия быстрого и легкого структурирования информации; «идеал» как стратегия решения проблем; «инсайт» как метод создания новых идей, формирующий оценивание; отбор текстов по заголовкам и ключевым словам, выбор частей текстов в соответствии с изучаемой тематикой, применение разных видов семантизации, применение лингвистической и смысловой связи предложений и абзацев, составление аннотаций и резюме по прочитанным материалам, семантизация незнакомого материала с помощью словаря и детальное изложение прочитанного, самостоятельный перефраз предложений и самостоятельное подведение результатов самостоятельной учебной деятельности.

Установлено, что в результате применения процессуально-содержательного инструментария для формирования самокоррекции учебной деятельности у младших подростков обнаружена динамика сформированности как самих умений, так и качеств, характеризующих самостоятельность и ответственность личности.

В экспериментальной работе приняли участие 56 школьников в контрольной и экспериментальной группах. В результате повторного тестирования получены результаты, представленные в диаграмме 1.

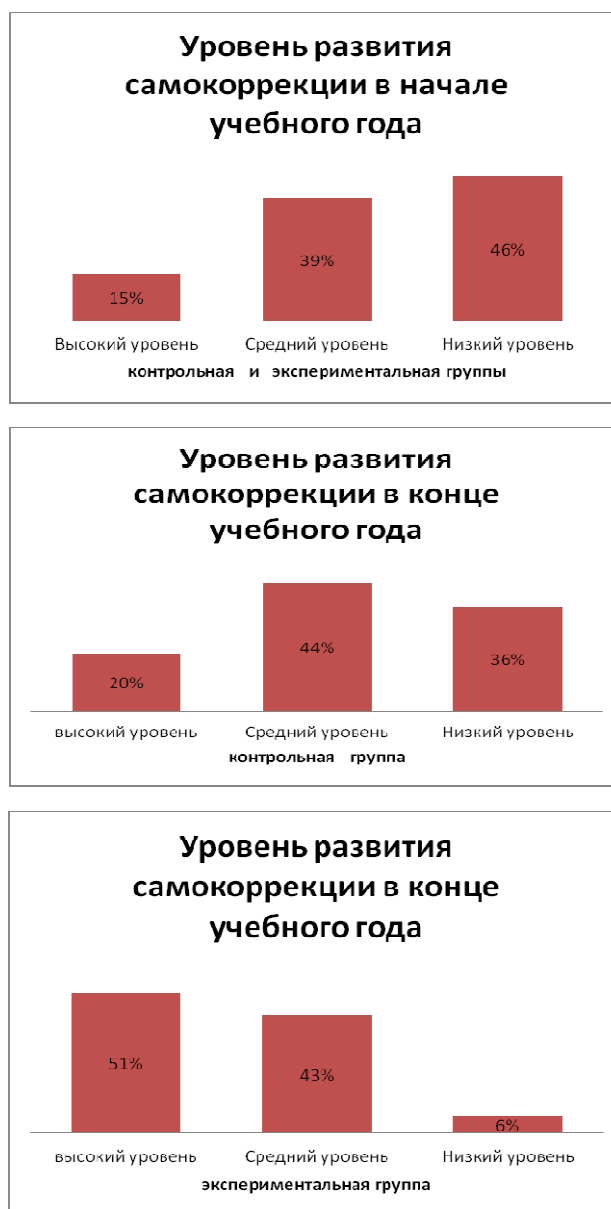


Диаграмма 1. Уровень развития умений самокоррекции учебной деятельности обучающихся контрольной и экспериментальной групп

В результате эксперимента отмечается повышение у обучающихся уровня владения умениями самокоррекции с выходом большинства на высокий и средний уровень развития умений коррекции учебной деятельности. У 51% респондентов экспериментальной группы уровень умений коррекции учебной деятельности вырос до высокого, у 43% отмечается средний уровень развития умений самокоррекции учебной деятельности, и, к сожалению, 6% показали низкий уровень самокоррекции.

Выводы. Обучающиеся по результатам исследования демонстрируют адекватный уровень тревожности, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга. Рефлексия личных мотивов также находится на высоком уровне, позволяя планомерно реализовать возникшие намерения и распределять свои силы, обучающиеся демонстрируют выраженную социально-позитивную направленность и способность к самоконтролю. В отдельных случаях у обучающихся констатируется нарастание внутренней напряженности, связанной со стремлением проконтролировать каждый нюанс собственного поведения и тревогой по поводу малейшей его спонтанности.

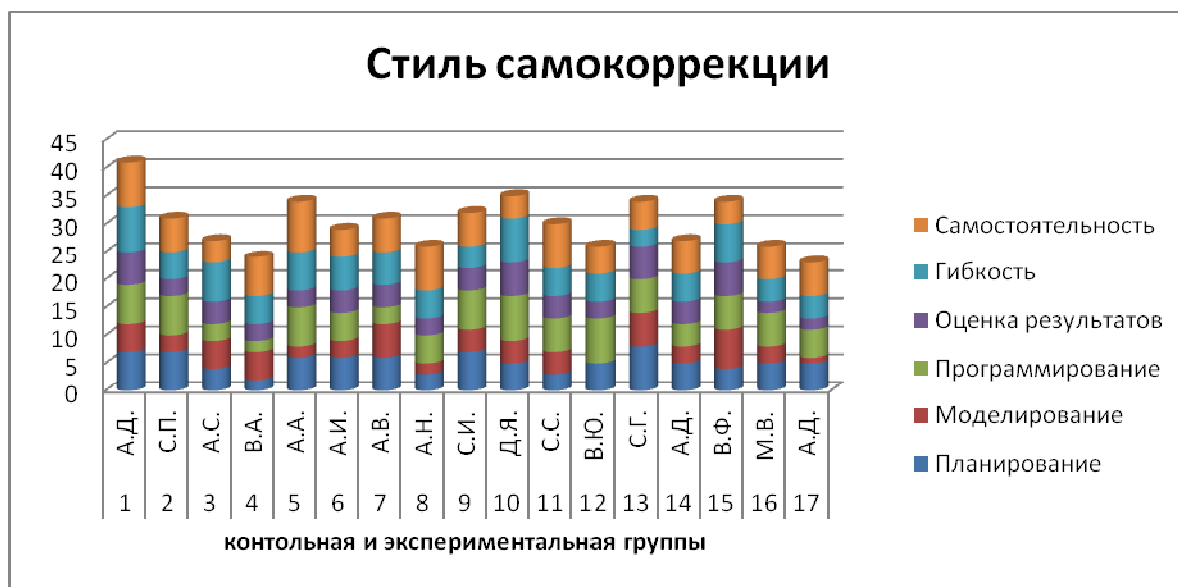


Диаграмма 2. Стиль умений коррекции учебной деятельности обучающихся контрольной и экспериментальной групп

После реализации программы наблюдается повышение показателей по критериям: «самостоятельность» у 33% обучающихся, «программирование» и «планирование» у 54% обучающихся и «оценка результатов» у 18% обучающихся.

Этих ребят характеризует умение анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели (анализ условий); выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию (выбор способов); оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки (оценка результатов); исправлять допущенные ошибки (исправление ошибок).

В целом, теоретический анализ проблемы исследования и практическая реализация применения содержательно-процессуального инструментария формирования самокоррекции учебной деятельности показывают как высокую актуальность, так и практическую значимость предоставления учащимся возможности осознанного освоения иностранного языка и развития качеств, позволяющих осуществлять обучение в течение жизни.

Литература:

1. Зыкова, А.Д. Системно-деятельностный подход в обучении иностранному языку в условиях цифровой образовательной среды / А.Д. Зыкова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 1 (59). – С. 135-138.
2. Коучинг на тему «Метапознание – обучение тому, как учиться» – внеурочная работа, мероприятия. сайт. – 2022. – URL: <https://kopilkaurokov.ru> (дата общения 20.07.2022)
3. Курнова, И.М. Формирование метакогнитивной саморегуляции у старших дошкольников тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 19.00.07, кандидат психологических наук Курнова Ирина Михайловна. – 2003. – 199 с.
4. Байбородова, Л.В. Трансформация дидактических принципов в условиях цифровизации образования / Л.В. Байбородова, Н.В. Тамарская // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – № 7. – С. 22-30.

УДК 37.013

аспирант Иванова Евгения Евгеньевна

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

учитель, тьютор, методист

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя

общеобразовательная школа № 643 Московского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ВОЛОНТЕРСКАЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ВЫБОРЕ

Аннотация. В статье на основе системного анализа феномена «волонтерство» как деятельности, направленной на решение социально-культурных проблем на безвозмездной основе посредством социальных инициатив рассмотрены актуальность, сущностные характеристики и особенности реализации в условиях образовательного учреждения волонтерской культурно-просветительской деятельности по оказанию помощи в самостоятельном выборе на различных уровнях осуществления (волонтерское движение, волонтерское объединение, волонтерская инициатива), представлен опыт педагогов школы № 643 Московского района Санкт-Петербурга по включению учащихся в российское движение «Волонтеры культуры», организации деятельности волонтерского отряда «Со-действие» с учреждениями культуры Санкт-Петербурга, тьюторского сопровождения волонтерских инициатив учащихся в проектировании пространства выбора.

Ключевые слова: волонтерство; культурно-просветительская деятельность; самостоятельный выбор в пространстве культуры; волонтерское движение; волонтерское объединение; волонтерская инициатива.

Annotation. In the article on the basis of the systematic analysis of the phenomenon of «volunteering» as an activity aimed at solving socio-cultural problems on a free-of-charge basis by means of social initiatives, the study of the relevance, essential characteristics and features of voluntary cultural and educational activities in the educational setting in order to facilitate independent choice at various levels of implementation (volunteer movement, volunteer association, volunteer initiative) the experience of teachers of the school 643 of the Moskovsky district of St. Petersburg in including students in the Russian movement «Volunteers of Culture», the organization of activities of the volunteer squad «Co-action» with the cultural institutions of Saint Petersburg, the experience of tutor support of volunteer initiatives of students in the design of the space of choice.

Key words: volunteering; cultural and educational activity; independent choice in the space of culture; volunteer movement; volunteer association; volunteer initiative.

Введение. В новой редакции ФГОС (2022) отмечается необходимость формирования и развития «готовности обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению на основе внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом», определяющей их нравственный, личностный, поведенческий выбор в различных жизненных ситуациях [9]. В педагогической науке готовность к нравственному выбору рассматривается как основа нравственного сознания и поведения школьников (О.С. Богданова, Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, Д.М. Гришин, В.Е. Турин, А.В. Зосимовский, И.С. Марьенко, Л.И. Рувинский, И.Ф. Харламов). Е.Н. Гончарова отмечает, что организация нравственной практики школьников, как сферы их реальных поступков и действий, выводит учащихся на самостоятельное осуществление нравственного выбора [2]. Источником возникновения ситуаций нравственного выбора выступает некое противоречие, имеющее личностную значимость. Решение ситуации выбора определяется стремлением человека к наиболее полной реализации в своем поведении нравственных образцов, идеалов человечества, удовлетворение потребности в самоопределении и самореализации.

Проблемы рассмотрения волонтерской деятельности как особого вида нравственной практики нашли отражение в отечественной педагогике (В.В. Борова, Г.В. Куприянова, М.Д. Мартынова, О.Ф. Петрова, И.Н. Руклинская, Н.Ю. Слабжанин, Е.В. Сопова и др.). Работы П.Д. Павленка и Е.И. Холостовой определяют сущность волонтерства как добровольной деятельности, ведущейся в соответствии с потребностью совести. Педагогическая эффективность волонтерской (добровольческой) деятельности доказана такими учеными, как Г.П. Бодренкова, Л.В. Болотова, Л.К. Иванова, В.В. Митрофаненко, Н.С. Морова, Н.В. Падеро, А.А. Сафина. Певная М.В. рассматривает в монографии «Управление волонтерством: международный опыт и локальные практики», волонтерство с точки зрения социологических наук. Автор рассматривает внутреннюю структуру волонтерства и выделяет ее основные элементы, такие как субъект, объект, деятельность и цель. В роли «субъекта деятельности может выступать как конкретный индивид – волонтер, работающий в НКО, социальной службе, либо оказывающий по собственному желанию без участия в каких-либо социальных организациях определенные услуги или помощь нуждающимся, так и группа волонтеров» [7, С. 50].

Изложение основного материала статьи. На основе анализа различных теоретических подходов мы выделили следующее интегративное определение волонтерской деятельности, включающее в себя весь спектр ее сущностных характеристик: волонтерская деятельность – добровольное выполнение общественно-полезных работ различными субъектами (волонтерское движение, волонтерское объединение; отдельный человек) и направленных на решение различных социально-культурных проблем, а так же оказание помощи нуждающимся в ней конкретным людям без получения денежного или материального вознаграждения в основе которого содержится проявление альтруизма и помогающее поведение. На основе данного определения рассмотрим и выделим особый вид: волонтерская культурно-просветительская деятельность по оказанию помощи в самостоятельном выборе, осуществляемая на различных уровнях: волонтерское движение, волонтерское объединение, волонтерская инициатива.

В статье Горловой Н.И. и Старовойтовой Л.И., так, например, «Особенности волонтерской деятельности в учреждениях культуры (библиотеки): международный опыт и локальные практики в современной истории», авторы рассматривают волонтерскую помощь библиотекам в США, Англии, Германии и др. стран в двух аспектах: как с целью сохранения культурного наследия, повышения ответственности за сохранность популяризацию библиотечного фонда, так и с целью повышения квалификации и развития самих волонтеров [4, С. 162]. В этой практике проанализирован большой спектр видов добровольческой деятельности от развлечения до обучения людей разного возраста – это и дети в игровых, досуговых комнатах, пожилые люди, которым нужна помощь в освоении компьютерных технологий, а также развитие дистанционных библиотечных услуг.

В другой статье этими же авторами представлен опыт международных добровольческих практик и создания студенческих волонтерских лагерей для реставрации памятников архитектуры, природных памятников в Европе и США. Какая же мотивация волонтеров для участия в проектах восстановления памятников старины? Как показало исследование, освещенное в научной статье, большая часть добровольцев ответили следующим образом: «познакомиться с новыми

друзьями», «принять участие в важном проекте реставрации наследия», «приобрести новые умения», «увидеть и узнать регион, страну» и «усовершенствовать иностранный язык». Два последних пункта выбирали в большей степени международные волонтеры, а опрос проводился в волонтерских лагерях Франции. В статье также проанализирован перечень неправительственных организаций, профессиональных ассоциаций, профсоюзов и других гражданских организаций, в том числе многочисленные транснациональные платформы и сети добровольческих некоммерческих организаций чьи проекты являются инициаторами для развития волонтерского движения многих зарубежных стран [3, С. 23].

В учебнике «Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО» (авторы глав: И.В. Мерсиянова, Н.И. Горлова, А.С. Туманова, В.А. Иванов, А.В. Ивоева, А.П. Метелев, Д.И. Милославская, С.И. Прохорова, А.В. Сазонова, О.В. Шумбурова, М.В. Певная, Ю.С. Белановский, А.В. Губина, А.Ю. Телицына, В.Б. Беневоленский, Н.В. Иванова, Т.В. Честина, А.В. Константинов, Е.В. Темичева) представлен анализ социально-культурных волонтерских практик России, в его разделах подробно рассматриваются понятия «гражданское общество» и «волонтерство», для осмысления добровольчества как движения внутри гражданского общества нашей страны, подобно мировому опыту. Одна из глав подробно рассматривает волонтерство в области культуры. Авторы употребляют наиболее известные термины этого направления: «волонтеры сферы культуры и искусства», «культурные волонтеры», «арт-волонтеры», «культурно-просветительское волонтерство» и т.д. Также достаточно подробно расписаны примеры проектов в учреждениях культуры (музеях, библиотеках, театрах и т.п.), участие в тематических событиях, фестивалях, форумах, а также в мероприятиях по сохранению культурного наследия в рамках движения Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры которые поддерживаются или самими учреждениями культуры, или центрами волонтеров при администрациях разных уровней.

По всем направлениям волонтерства в учебнике даны нормативные правовые акты, законы, распоряжения и другая документация регулирующая действия волонтеров и учреждений культуры привлекающих добровольцев [6, С. 296-308]. Из данного учебника мы видим полный спектр волонтерского движения, поддерживаемого государством на нынешнем этапе.

Отдельное направление волонтерского движения появилось в результате невозможности участия в добровольческих событиях из-за пандемии COVID – 19, а именно медиа-волонтерство. Некоторые аспекты онлайн-сообщества волонтеров освещено Н.И. Горловой. Так на примере «привлечения добровольных помощников к участию в проектах музеев и библиотек в условиях распространения коронавирусной инфекции COVID – 19 и постпандемический период» автор раскрывает проблемы учреждений культуры при отсутствии опыта реализации онлайн программ для добровольцев [5, С. 123]. Исследование зарубежного опыта подобных программ Великобритании, США показал потенциал работы для онлайн добровольцев в библиотеках, музеях и других учреждениях культуры.

Волонтерская культурно-просветительская деятельность на уровне волонтерского движения осуществляется в России в рамках программы «Волонтеры культуры» с 2019 года и направлена на обеспечение поддержки добровольческих движений в сфере сохранения культурного наследия народов Российской Федерации, включая деятельность по сохранению исторического облика малых городов. Васильковская М.И., Пономарёв В.Д. отмечают значимость организации волонтерского движения в сфере культуры как социального института самостоятельного общественного образования, которое имеет свою логику развития, систему ценностей, норм, идеалов, а также образцов поведения людей в общественно-полезной деятельности и социально-культурном творчестве [1]. Следует отметить, проводимое в рамках движения «Волонтеры культуры» моделирование общественных культурных пространств для популяризации культурных ценностей («Ночь в музее», «Ночь в театре», «Библионочь» и т. д.; городские акции «Читай! Меняйся!», «Медиа-субботник», «Ночь экскурсий» и др.). Социально-культурное творчество участников волонтерского движения порождает культурное многообразие пространства способствует самостоятельному выбору. Регулярное участие в различных волонтерских акциях формирует определенную группу наиболее активных участников на основе которой возникает волонтерское объединение, которое становится субъектом волонтерской деятельности.

Во всех направлениях добровольческой помощи принимают участие волонтеры школы № 643 Московского района Санкт-Петербурга: в акциях, программах, конкурсах официального волонтерского движения «Волонтеры культуры»; также организуется совместная деятельность волонтеров отряда «Со-действие» с учреждениями культуры Санкт-Петербурга (библиотекой «Орбита», музеями города, театром «Зазеркалье» и т.д.); но самое главное поддерживается индивидуальная волонтерская инициатива, которая сопровождается тьютором. Так выбор самостоятельного добровольческого действия отдельного человека проходит как создание индивидуального образовательного маршрута в «Пространстве выбора» и в конкретной социально-культурной ситуации.

Обращаясь к опыту школы № 643 Московского района, где процесс организации волонтерской деятельности обучающихся различной направленности и практики тьюторского сопровождения самостоятельного выбора учащихся, послужили основой для разработки инструментария по оказанию помощи людям в решении ситуаций жизненного выбора, осуществляемого посредством создания творческого информационного продукта, который мы назвали: «Волонтерский навигатор». Он содержит варианты для выбора, советы, рекомендаций по осуществлению выбора и является эффективным средством развития образовательной мотивации обучающихся, но фактически не имеет аналогов на практике. Это позволяет выделить культурно-ориентационное волонтерство в особый вид культурно-просветительского, направленного на выбор индивидуального образовательного маршрута в социально-культурном пространстве.

Авторские разработки педагогов ГБОУ школы № 643 Московского района Санкт-Петербурга помогли созданию условий для формирования социальных компетенций, гражданских установок и активной жизненной позиции у обучающихся через включение их в волонтерскую (добровольческую) деятельность в открытом социокультурном пространстве Санкт-Петербурга, что является и сегодня актуальной темой культурологического воспитания школьника. Особо следует отметить разработанную и успешно апробированную методику тьюторского сопровождения образовательного путешествия волонтера, в рамках которой волонтерская деятельность тьюторантов-волонтеров, направленная на оказание помощи окружающим, способствует их неформальному образованию. Несколько слов о применении педагогической технологии «Образовательное путешествие» с особенностями волонтерской деятельности.

Мы рассматриваем «Образовательное путешествие волонтера» как технологию в которой соединены:

– педагогическая технология, помогающая школьнику получать формальное, неформальное и информальное образование;

– тьюторская технология, помогающая ученику-тьюторанту продвижению по индивидуальной образовательной траектории;

– волонтерские практики формирующие социально-культурные и гражданской активности, а также средства воспитания, которые способствуют саморазвитию и самообразованию старшеклассников.

Выбор индивидуального маршрута волонтера или создание индивидуального «Образовательного путешествия волонтера» позволяет добровольцу, при наличии мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности,

подготовиться к самостоятельному и личностному саморазвитию, научиться планировать и осуществлять учебную деятельность по индивидуальной образовательной траектории при организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками, сверстниками, с работниками культуры и др., а также накопить умения и опыт, который впоследствии использовать в учебной, познавательной деятельности. Сегодня нашими партнерами по волонтерским практикам являются музеи, театры, библиотеки и ВУЗы, но мы постоянно ищем партнеров для расширения образовательной среды. Время пандемийной изоляции дало возможность для развития добрых дел внутри школьного коллектива. Так учащиеся при выполнении индивидуального итогового проекта обратились к тьютору за помощью создания итогового проекта полезного для других школьников. Например, был создан проект «Музыка влияет на здоровье человека». Ученица 9 класса исследовала влияние разных музыкальных композиций на тот или иной орган человека. Далее подобрала список музыкальных произведений в качестве музыкальной терапии. Вся информация выложена на отдельной странице ВК, что актуально для школьников после COVID-19.

Выводы. Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующий вывод:

1. Волонтерская культурно-просветительская деятельность есть совокупность добровольных безвозмездных действий в сфере культуры (подготовка и проведение экскурсий, лекториев, культурно-просветительских мероприятий), направленных на помощь в самостоятельном нравственном выборе в пространстве культурного наследия, классических и современных произведениях искусства и литературы, осуществляемая на уровне волонтерского движения, волонтерского объединения, волонтерской инициативы.

2. Становление учащихся участниками различных волонтерских акций, осуществляемых в рамках всероссийского движения «Волонтеры культуры» способствуют развитию навыков самостоятельного выбора объекта заботы и внимания, пространства самореализации.

3. Деятельность детско-юношеского волонтерского объединения, осуществляющего в процессе взаимодействия с различными учреждениями культуры (библиотеки, музеи, театры) различные культурные акции (выставки, концерты, экскурсии, флешмобы), способствует развитию навыков социально-культурного творчества и самостоятельному выбору в пространстве культуры.

4. Тьюторское сопровождение индивидуальной волонтерской культурно-просветительской деятельности (волонтерской инициативы) по проектированию вариантов решения конкретной социально-культурной ситуации (выбор профессии, книги для чтения, театрального спектакля или музея для посещения) способствует созданию условий для самостоятельного выбора в конкретной жизненной ситуации.

Литература:

1. Васильковская, М.И. Социально-культурное творчество участников молодежных объединений в формировании института волонтерства: монография / М.И. Васильковская, В.Д. Пономарев // Министерство культуры Российской Федерации. ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры». – Кемерово: КемГИК, 2017. – 191 с.

2. Гончарова, Е.Н. Формирование опыта нравственного поведения школьников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Гончарова Елена Николаевна; [Место защиты: Поволж. гос. соц.-гуманитар. акад.]. – Самара, 2011. – 26 с.

3. Горлова, Н.И. История создания и реализации волонтерских проектов по сохранению культурно-исторического наследия за рубежом / Н.И. Горлова, Л.И. Старовойтова // Наследие веков. – 2020. – № 1. – С. 13-25

4. Горлова, Н.И. Особенности волонтерской деятельности в учреждениях культуры (библиотеки): международный опыт и локальные практики в современной истории / Н.И. Горлова, Л.И. Старовойтова // Современная научная мысль. – 2019. – № 6. – С. 162-167

5. Горлова, Н.И. Формирование онлайн-сообщества волонтеров учреждений культуры в период пандемии COVID-19: зарубежный опыт / Н.И. Горлова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств (МГУКИ) – 2020. – № 6 (98) – С. 122-128. – <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-onlayn-soobshchestva-volontyorov-uchrezhdeniy-kultury-v-period-pandemii-covid-19-zarubezhnyy-opyt/pdf>

6. Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО: учебник / А.П. Метелев, Ю.С. Белановский, Н.И. Горлова и др.; отв. ред. И.В. Мерсиянова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 456 с. <https://grans.hse.ru/mirror/pubs/share/559818327.pdf>

7. Певная, М.В. Управление волонтерством: международный опыт и локальные практики: [монография] / М.В. Певная; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал, федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2016 – 434 с.

8. Платонова, М.Л. Содержание понятия «культурное самоопределение учащихся» / М.Л. Платонова // Телескоп: Научный альманах. – Вып. 4. – Самара: НТЦ, 2003.

9. Примерная основная образовательная программа основного общего образования, одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 1/22 от 18.03.2022 г.

10. Ромм, Т.А. Воспитание. Волонтерство. Молодежь: монография / Т.А. Ромм, Е.В. Богданова. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, Изд-во НГТУ, 2015. – С. 113-156.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Юлия Викторовна

Рубцовский индустриальный институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Рубцовск);

кандидат философских наук, доцент Красильникова Марина Борисовна

Рубцовский индустриальный институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Рубцовск)

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Сфера образования рассмотрена как элемент социокультурной системы, включенный в широкий контекст процессов глобализации. На основе ряда теорий глобализации определены принципы построения современного образования, изменение его структуры и целевых установок в условиях «массовизации». Обозначены проблемы социокультурного порядка, возникшие в условиях глобализации и проецирующиеся в сферу образования.

Ключевые слова: система образования, глобализация, кризис образования, массовое образование, социокультурная система, культурная унификация, культурная идентификация.

Annotation. The article considers education as an element of the socio-cultural system included in the globalization process. On the basis of a number of globalization theories the principles of building modern education, changing its structure and targets in the conditions of mass character are determined. The problems of the socio-cultural order that have arisen in the context of globalization, which are transferred to the field of education, are indicated.

Key words: education system, globalization, education crisis, mass education, socio-cultural system, cultural unification, cultural identification.

Введение. Сфера образования, как одна из наиболее значимых и сложных в социокультурной системе, является своеобразным индикатором, определяющим уровень развития общества и его качественные характеристики. Очевидна связь образования со всеми сферами жизни общества, но кроме того, в современном мире нельзя не учитывать влияния глобального контекста, влияния глобальных мировых процессов и вызовов на систему образования. Глобализация воздействует на все сферы жизни современного общества, проникает в политику, культуру, экономику и, конечно, в сферу образования. Осмысление глобализационных процессов современного мира представлено рядом концепций, в которых изложены трактовки современного общества, истории, концепции человека. Предметом осмысления теоретиков глобализации является и сфера образования как элемент социокультурной системы. Глобализация, понимаемая как тотальная социокультурная унификация, чревата внутренней конфликтностью, что, безусловно, проецируется и на сферу образования. Современное образование вписано в широкий социокультурный контекст процессов глобализации и связанных с ними проблем.

Изложение основного материала статьи. Проблема образования в мировых масштабах впервые была представлена в конце 60-х годов XX века как проблема кризиса. Она была озвучена Ф.Г. Кумбсом (директором Международного института планирования образования) в известной его работе «Кризис образования в современном мире: системный анализ», где автор выступает как представитель глобалистской стратегии образования [7]. По мысли автора, причиной кризиса стало отставание институтов образования от динамичных изменений в обществе и от научно-технического прогресса, поскольку темпы прироста знания превышали возможности системы адаптироваться к ним. Исходя из признания факта кризиса, была определена задача модернизации образования на новых основаниях. Ответом на вызовы кризиса стало формирование единого европейского образовательного пространства.

Начало европейской интеграции образования положено Сорбонской декларацией 1998 года, где было отмечено, что сегментация европейского образования мешает ему быть конкурентоспособным и соответствующим духу времени. Затем была принята Болонская декларация (1999 год). Позже участниками Болонского процесса стали 47 стран, в том числе и Россия, присоединившаяся к нему в 2003 году. Среди основных целей Болонского процесса были названы создание европейской зоны высшего образования как фактора развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства; обеспечение конкурентоспособности и престижности европейского образования; достижение максимальной совместимости национальных систем образования [2].

Но есть и другая причина модернизации европейского образования и начала Болонского процесса, на которую в свое время уже указал Кумбс – недостаток средств в ситуации «массовости» образования и роста его стоимости. Интенсификация «массовости» высшего образования («образовательное восстание масс» в терминах Х. Ортеги-и-Гассета) была вызвана развитием общества потребления, нарастанием в нем доли «белых воротничков» [9].

Болонская декларация предложила ступенчатую, разделяющую по интеллектуальному потенциалу и потребительским предпочтениям систему, что обеспечивало, с одной стороны, сокращение расходов на «массовизацию» образования, с другой – определенный уровень подготовки кадров, позволяющий обслуживать социальную систему общества потребления. При этом реализации болонской декларации предполагает смещение внимания с содержания образования, с фундаментального знания на его «результаты» – усвоенные компетенции, формирующие способность выпускников первой ступени качественно выполнять трудовых функций в сфере профессиональной деятельности. Таким образом, два уровня образования определились как «массовое» и «элитное» с незначительной долей последнего, а понятие «массовое» стало не только количественной, но и качественной характеристикой. Идеи по преодолению кризиса послужили основой для серьезных изменений системы образования в мировом масштабе, положили начало глобальному проекту элитарно-массового образования: элитарного для избранных и массового для основной части населения.

Уже первый опыт приобщения российской высшей школы к идеям Болонского процесса высветил ряд проблем. Преподаватели, университетское российское сообщество с трудом принимали и принимают идею «массовизации» образования, оставаясь приверженцами его классической, элитной формы. Негативную реакцию в преподавательской среде вызвала и жесткая редукция гуманитарной составляющей содержания образования в угоду его «практикоориентированности». Дискуссии о приобретении и потерях в ситуации «болонизации» отечественного образования еще не вышли из своей активной фазы, но в результате современных событий Россия оказалась за пределами Болонского процесса. «Это Болонская система из нас вышла, а не мы из нее», – прокомментировал ситуацию замминистра науки и высшего образования РФ Дмитрий Афанасьев [8]. Это новые вызовы для российской системы образования и для российского общества в целом, вызовы внутреннего и внешнего порядка. Однако глобализацию и сопутствующий ей комплекс проблем никто не отменял. Проблема, которую необходимо решать отечественной системе образования сегодня, заключается в невозможности ее существования в изолированном пространстве, но, в то же время, в необходимости сохранения собственных ценностей и целеполагания, во внятном осмыслении содержания и результата образовательного процесса, его «продукта».

Стоит отметить, что Кумбс обозначил проблему кризиса образования в то время, когда процессы глобализации и информатизации еще не развернулись в полную силу. Сегодня темпы изменения общества гораздо интенсивнее, нежели в период констатации факта кризиса, гораздо сильнее заявляют о себе глобализационные процессы, в контексте которых образование претендует на то, чтобы быть универсальным, объединяющим, наднациональным и надгосударственным.

Но каковы основания этой универсальности? Как определяются цели образования? Что должно быть его мировоззренческим фундаментом, и какие ценности оно должно формировать и транслировать?

Прежде всего, стоит определить тот общий контекст, в котором разворачивается проект глобализации как тотальной культурной унификации, а в его горизонте – универсализации образования. Этот контекст может быть представлен рядом известных работ, которые можно расценивать как маркеры современности. Общим для этих является то, что современность осмысливается в них как период переходности, как финальная стадия кризиса, обещающую некие новые формы существования мира. Для социогуманитарных исследований последних десятилетий характерно осмысление современной реальности как зоны турбулентности, периода, когда изменения достигают максимальных темпов и перспективы развития событий становятся непредсказуемыми.

И. Валлерстайн, один из теоретиков глобализации, определил современность как «Конец знакомого мира» – так называется его книга, состоящая из серии докладов, прочитанных автором на научных конференциях в период с 1996

по 1999 год. По структуре своей книга разделена на две части: в первой повествуется о том, что сегодня знают о мире (уточним, о мире капитализма как о современной реальности, претендующей на всеобщность), во второй – как формируется это знание о, казалось бы, известном мире. Речь идет о том, что современная историческая система (мир-система, в терминологии автора) вступила в кризисную фазу нарастания неопределенности и такой интенсификации перемен, что может быть осмыслено как «конец мира в том виде, в котором мы его знаем», что, соответственно, влечет за собой изменение мира знаний [3].

Валлерстайн напоминает, что методы и способы познания, безусловно, являются «продуктом» того мира, в котором живут познающие. С одной стороны, они как инструмент, подобны очкам, позволяющим лучше видеть, с другой, напоминает автор, сами эти «очки» сначала должны быть созданы, и принципы их создания определяются уже известными, принадлежащими этому миру технологиями и навыками применения инструментов. Знание о мире производится миром. Но особенность современной ситуации в том, что мир теряет свои привычные контуры. По Валлерстайну, это проблема глобального масштаба. «Инструменты» – принципы видения мира и способы познания, созданные по старым технологиям, могут дать сбой. И хотя автор говорит о знаниях в определенной сфере – сфере знаний об обществе – безусловно, это серьезная предпосылка к осмыслению принципов системы образования.

Валлерстайн утверждает, что познание возможно через коллективное социальное видение мира. Видение и физического мира, и мира социального зависит по мысли автора, от «организующих мифов (великих нарративов)» [3]. Но что выполняет функцию «великих нарративов» сегодня? Как они включены в систему знания и образования? Постмодернизм, ставший мировоззренческой доминантой современной европейской культуры, отказывается от таких нарративов, предлагая свое видение действительности как калейдоскопически представленного многообразия мира возможностей. «Организующие мифы» перестают быть «великими нарративами», предстают просто мифами в расхожем значении этого слова, так как все ценностно-смысловые структуры утратили свою устойчивость.

В качестве серьезной проблемы познания Валлерстайном отмечен тот факт, что в рамках современной миро-системы знание структурировано наличием «двух культур»: разделением строгой наукой с одной стороны, философии и этики – с другой. Такое разделение, по мысли автора, присуще геокультуре, составляет основу европейской университетской системы. Преодоление кризиса видит в способности научной мысли рассматривать темы «истины и блага» в неразрывной связи. А это вопрос о ценностях и смысобразующих элементах культур. Вместе с тем знаком современности стал глобальный гуманитарный кризис, пересмотр классической логоцентрической традиции, отказ от центрирующих принципов – неких «точек сборки» смыслов, приводящий к размыванию ценностно-смыслового поля, что наиболее внятно артикулировано философией постмодернизма. Вопросы «истины и блага» потеснены тенденцией прагматичности и рациональности в сфере образования. О проблемах гуманитарного знания в современном образовательном процессе уже приходилось писать [5].

Кроме проблемы «инструментального» порядка, то есть методов и способов познания в динамично меняющемся мире, Валлерстайн указывает на еще одну существенную особенность глобализации: он считает, что в современном мире-системе общества суверенны лишь номинально, в реальности их самостоятельность существенно ограничена. Нужно понимать, что это и ограничение культурного своеобразия, что содержит в себе опасность утраты культурной идентичности. Напомним, что среди целей Болонского процесса были названы повышение роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, сами университеты рассматривались при этом как «носители европейского сознания». Декларируемую задачу достижения наибольшей совместимости национальных систем высшего образования также предполагается решать на основе ценностной системы европейского сообщества [2].

Глобализация, проникающая во все сферы жизни общества, нивелирует культурную идентичность, размывает национально-культурную составляющую образования, тем самым обнаруживает противоречия между усиливающимся научным и культурным взаимодействием и опасностью утраты культурного суверенитета.

Широко известная версия глобализации представлена в работах Ф. Фукуямы. Сначала эта тема задана в статье «Конец истории?» (1989), затем продолжена в книге «Конец истории и последний человек» (1992;). События 90-х годов прошлого века стали основанием для суждения автора о том, что логически последовательная целостная история человечества подошла к закономерному финалу и либеральная демократия представляет собой «конечный пункт» эволюции человечества. Но, утверждая безальтернативность либерально-демократического общества, Фукуяма говорит о его «релятивистских туниках» и тех проблемах в сфере образования, которые они порождают. Он считает, что вопросы общественной жизни, имеющие отношение к морали, в современном демократическом обществе уступают место вопросам жизни обыденной, повседневной (здоровье, безопасность), так как «мораль требует различать лучшее и худшее, добро и зло, а это видимым образом нарушает демократический принцип толерантности» [10, С. 236]. Этот общий принцип, разумеется, распространяется и на образование: «Современное образование, универсальное образование, без которого ни одно общество не может подготовиться к жизни в современном экономическом мире, освобождает людей от приверженности традиции и авторитету. Люди начинают осознавать, что их горизонт – всего лишь один из горизонтов, не твердая земля, а мираж, который исчезает, если подойти ближе, открывая за собой очередной горизонт» [там же]. Фукуяма полагает, что современное образование демократического общества стимулирует тенденции к релятивизму, утверждающему относительность всех горизонтов и систем ценностей. Больше не существует «привилегированных» взглядов, учений, никакое слово не может быть окончательной истиной – оно лишь отражает предубеждения или интересы тех, кто его произносит [6]. Все системы ценностей связаны с определенным местом и временем, сфера смыслов теряет свою устойчивость. В качестве единственной неоспоримой ценности принимается только сама либеральная демократия. В контексте рассуждений Фукуямы, человек либерального общества – это «последний человек», лишенный устремлений к великим целям: «Современный образованный человек вполне удовлетворен сидением дома и одобрением самого себя за широкие взгляды и отсутствие фанатизма» [10, С. 237].

Еще один глобализационный сценарий – концепция новых кочевников – предложен Ж. Аттали [1]. Он говорит о том, что современная либеральная рыночная культура формирует новую когорту – номадов, «граждан мира», обладающих мобильностью и автономностью, покончивших с традицией и любой привязанностью (культурной, национальной, родственной). Аттали утверждает, что привязанность к «месту», порождавшая в прошлом все культуры, становится архаизмом, потребность в культурной, национальной идентичности также уходит в прошлое.

Технологические возможности информационного общества меняют принципы жизнедеятельности, социальную поведенческую модель и, конечно, принципы образования. Доступ к информации, к «содержимому» библиотек, позволяют, по мысли Аттали, самостоятельно приобретать те знания, которые ранее предоставлялись «целым сонмом школ и учителей». Компьютерные тесты и бинарные игры, требующие лишь двух ответов «да» или «нет», дают возможность постоянной диагностики знаний в области образования. И, наконец, автор утверждает, что в перспективе различие между игрой и учебой начнет стираться, к чему должна быть готова современная педагогика уже сегодня. Однако технические возможности по формированию современного информационного пространства не только открывают новые горизонты, но и

таит в себе определенные опасности. Развитие информационно-медийной среды приводит к тому, что научное знание получает серьезную конкуренцию в виде знания обыденного, сам образовательный процесс тяготеет при этом к информационному наполнению, а не к научно-познавательной рефлексии.

Выводы. Сфера образования, будучи элементом социокультурной системы, отражает все проблемы динамически развивающегося современного общества. Глобализация задает свой проект, свою версию системы образования, ее целей и задач, ценностных и мировоззренческих установок. Осмысление образования в социокультурном контексте глобализации позволяет сделать следующие обобщения.

1. Ценностная система в глобальном современном мире подвергается пересмотру. Универсализация образовательного пространства заявлена Болонской декларацией на основе европейских ценностей, которые на сегодняшний день имеют невятное выражение. Согласно Валлерстайну, познание возможно в контексте «великих нарративов», коллективных социальных установок, но они представлены сегодня мозаично-дробными, ценностно дезориентированными. Единственной ценностью объявлено само либерально-демократическое общество, порождением которого, по мысли Фукуямы, стал «последний человек», чье мировоззрение формируется ситуацией «тупики» релятивизма, не озабоченный надличностными вопросами бытийного характера, но озабоченный проблемами здоровья, безопасности, проблемами общества потребления. Общество потребления изымает идеальную мотивацию из сферы общественного сознания за ненужностью, что не может не сказаться на принципах организации образования и определения его целей.

2. «Массовизация» образования есть явление количественное и качественное, имеющее как экономические, так и социокультурные предпосылки. Рынок диктует условия предельно экономного производства «продукта», а в контексте «отмены» ценностной системы в угоду толерантности и вариативности миропонимания целостное мировоззрение не только не является необходимым, но и не видится возможным.

3. Помимо общего гуманитарного кризиса мир переживает сегодня кризисы оснований национальных культур как следствие тотальной социокультурной унификации. Анализ глобализационных процессов обнаруживает противоречия между универсализацией и особенностями отдельных культур. Ни одно общество, ни одна культура не может сегодня существовать в изолированном пространстве. Но мир без границ – это мир возможностей только тогда, когда разные культуры, разные общества имеют равные возможности и сохраняют «лиц необщее выражение». Поэтому задача формирования единого образовательного пространства не решаема без учета культурной специфики.

4. Одной из важнейших задач образования является сохранение и трансляция национальной культуры, воспроизводство культурной, мировоззренческой идентичности, ценностно-смысловых оснований культуры, формирование национальной элиты. Ценности культуры, социокультурной системы задают цели и задачи образования, вместе с тем сама сфера образования формирует проект будущего любого общества. Если целью Болонского соглашения провозглашалось формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала европейских стран, то отечественная система образования должна решать эти задачи для общества российского. От способности отечественного образования отвечать на вызовы глобализации зависит наше будущее.

Литература:

1. Аттали, Ж. На пороге нового тысячелетия. – URL: http://modernlib.net/books/attali_zhak/na_poroge_novogo_tisyacheletiya (дата обращения 12.06.2022).
2. Болонский процесс. Историческая справка. – URL: <https://www.econ.msu.ru> (дата обращения 12.06.2022).
3. Валлерстайн, И. Конец знакомого мира: Социология XXI века. / Пер. с англ. под ред. В.И. Иноземцева. – М.: Логос, 2004. – 368 с. – URL: http://yanko.lib.ru/books/cultur/vallerstajn-konec_znakomogo_mira-81.pdf (дата обращения 10.06.2022).
4. Дугин, А. Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли / А. Дугин. – М.: Евразийское движение, 2009. – 744 с.
5. Казанцева, Ю.В., Красильникова, М.Б. Конструктивный потенциал гуманитарного знания: стратегии и реализация в образовательном процессе / Ю.В. Казанцева, М.Б. Красильникова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: ГПА, 2022. – Вып. 74. – Ч. 1. – С. 104-107.
6. Красильникова, М.Б. Гуманитарное знание в хронотопе переходности: зачем гуманитаристика в «смутные времена»? / М.Б. Красильникова // Grand Altai Council of HEI Chancellors Network Edition. – URL: http://rectors.altstu.ru/ru/periodical/archiv/2019/1/articles/4_3.pdf
7. Кумбс, Ф.Г. Кризис образования в современном мире (системный анализ) / пер. с англ., под ред. С.Л. Володиной. – М.: Прогресс, 1970. – 263 с.
8. Минобрнауки: все российские вузы исключены из Болонского процесса. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5392347> (дата обращения 09.06.22)
9. Томилин, О.Б. Образовательные стандарты высшей школы: проблемы организационно-методического сопровождения / О.Б. Томилин, Л.В. Фомина, О.О. Томилин // Университетское управление: практика и анализ. – № 103 (3). – 2016. – URL: <https://www.umj.ru/jour/article/download/366/367> (дата обращения 09.06.22)
10. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма, пер. с англ. М.Б. Левина. – М.: АСТ, 2015. – 588 с. – URL: <https://geopolitikym.org/wp-content/uploads/2020/04/konec-istorii-i-posledniy-chelovek-fykyuama.pdf> (дата обращения 20.6.2022)

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Калинина Ирина Геннадьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

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

старший преподаватель Енова Ирина Владимировна

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

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Проектная деятельность в рамках образовательного процесса способна вооружить обучающихся начальной школы не только знаниями, но и жизненными компетенциями. Использование различных видов учебной деятельности можно считать главным критерием ее качества. Она побуждает к самообразованию, к достижению высоких результатов в учебе. В педагогической науке и практике исторически, в процессе эволюционного развития разнообразных форм обучения, был выявлен богатый опыт по организации процесса проектного обучения. Его элементы можно заметить в различных педагогических концепциях. Авторы статьи подробно раскрывают сущность метода проектов, выявили основные характерные особенности деятельности, связанной с разработкой проектов. Кроме того, в статье рассматриваются проектная деятельность с позиции того, кто принимает в ней непосредственное участие (учащиеся и учителя). Подробно описаны основные особенности работы над проектом в начальном общем образовании. Описана классификация проектов.

Ключевые слова: начальное общее образование, младший школьник, проектное обучение, проектная деятельность, информация, развитие, личность.

Annotation. Project activity within the framework of the educational process is able to equip primary school students not only with knowledge, but also with vital competencies. The use of various types of educational activities can be considered the main criterion of its quality. It encourages self-education, to achieve high academic results. In pedagogical science and practice, historically, in the process of the evolutionary development of various forms of education, a wealth of experience in organizing the process of project-based learning has been revealed. Its elements can be seen in various pedagogical concepts. The authors of the article reveal in detail the essence of the project method, identified the main characteristic features of activities related to project development. In addition, the article discusses project activities from the perspective of those who are directly involved in it (students and teachers). The main features of working on the project in primary general education are described in detail. The classification of projects is described.

Key words: primary general education, junior high school student, project training, project activity, information, development, personality.

Введение. На сегодняшний день в образовательной среде применяются самые разные способы предоставления знаний младшим школьникам. Разнообразие способов предоставления знаний можно объяснить тем, что таким образом школьнику легче воспринимать новый материал и обучение становится интересным.

Изложение основного материала статьи. Чтобы разобраться в понятии «проектная деятельность» для начала нужно определить, что такое «проект». В.И. Даль в своем словаре поясняет, что проект является определенным планом, предположением, а также непосредственное его объяснение в письменном виде.

Проектная деятельность как метод была впервые упомянута в самом начале двадцатого столетия в работах ученого Дж. Дьюи родом из США для построения системы обучения, которая была бы направлена на процесс усвоения детьми определенных знаний и навыков, учитывающий их собственные интересы. В учебных заведениях, которые были сформированы на основе проектной деятельности, у учащихся была возможность выбрать интересующие их дисциплины для изучения. Программа обучения в данном случае представляла собой систему опытов, которые связаны между собой. Учащиеся самостоятельно делали выбор в пользу той или иной дисциплины, которую они хотели изучать. Педагог мог помочь им только в реализации задуманного [1].

После Дьюи продолжил изучать метод проектов В.Х. Килпатрик, который явился создателем собственной теории. Педагог-ученый придерживался мнения, что крайне значимо продемонстрировать учащимся собственный интерес в новых знаниях, которые в дальнейшем обязательно будут необходимы в повседневной жизни. Килпатрик считал, что проект – это всякая деятельность, которую делают от души, где учащиеся могут проявить себя, где они самостоятельны в решении стоящих перед ними задач и связаны друг с другом одной общей целью.

Несмотря на то, что на протяжении практически целого века ученые, в том числе и отечественные, исследуют возможности введения технологий проектной деятельности в обучение, все еще отсутствует единое понимание данного термина.

На сегодняшний день можно выделить по крайней мере 5 основных характерных особенностей деятельности, связанной с разработкой проектов. Среди них:

- разновидность самостоятельной работы, которая взаимосвязана с созданием проекта и выбором методов его осуществления;
- специальная разновидность исследовательской деятельности, при помощи которой формируются определенные представления об объектах, возникающих если идея проекта осуществляется;
- совокупность методов деятельности, которая направлена на достижение некоторой цели;
- разновидность способности, которая присуща только людям как общественным организмам;
- составная часть всякой деятельности, значение которой заключается в формировании образа последующего его результирующего итога.

Понятие проектной деятельности разностороннее и содержит в себе различные идеи исследователей. Например, ряд ученых, таких как Чечель И.Д., Прокофьева Н.И. говорят о проектной деятельности как о некоей технологии. Другие исследователи придерживаются точки зрения, что проектная деятельность связана с проблемным обучением. Среди приверженцев такого подхода стоит отметить Карпова Е.А. и Левчук А.В. Кроме того, некоторые исследователи придерживаются мнения, что проектная деятельность базируется на активности и творческом потенциале того, кто ее осуществляет. Этому мнению придерживаются Матяш Н.В. и Полат Е.С. Понятие проектной деятельности можно изучать не

только с позиции деятельности и технологии и определенной способности, но и так же с позиции того, кто принимает в ней непосредственное участие.

Рассмотрим, что означает для ученика проектная деятельность. Для ребенка открываются возможности проявить себя наилучшим образом, открыться окружающим, проверить свои способности и возможности. Публичные выступления – это то, на что способен далеко не каждый. Однако, в проектной деятельности у учащегося есть возможность проверить способен ли он на это. Не всегда у учащегося есть способность проявить себя индивидуально, в таком случае на помощь приходит еще одна возможность проектной деятельности: ребята могут проявить свою активность и реализовать свой потенциал в группе [3].

Рассмотрим, что означает для учителя проектная деятельность.

Учитель при помощи проектной деятельности оказывает определенное влияние на учащихся в плане развития у них некоторых умений, навыков, способностей. Учащиеся, которые владеют приемами проектной деятельности, умеют ее применять на практике могут без проблем выделить цель и задачи своего исследования. Им не доставляет труда выделить проблему в исследовании, а также спланировать дальнейший ход своей работы. Они могут выполнить анализ проведенной ими работы и оценить, насколько успешной она оказалась и какой вывод можно сделать. Кроме того, учащиеся, которые владеют приемами проектной деятельности, могут без труда применять технические средства для представления своей работы, умеют использовать компьютерные программы, которые содержат видео и аудио фрагменты работы для наглядности. Ученики приобретают способности искать именно свежую, относящуюся непосредственно к проводимому исследованию информацию. Они могут применять полученную в школе информацию в любой, даже нетипичной ситуации [4].

Если говорить о формировании у школьников УУД (универсальных учебных действий), то при помощи проектной деятельности это становится возможным. Речь идет о всех группах УУД: регулятивные, познавательные, коммуникативные и личностные. Ученик становится способен не только развиваться, но и совершенствовать свои навыки и умения в выбранном им направлении. Именно поэтому применение проектной деятельности, начиная уже с младшего школьного возраста, можно считать полезным для учеников, поскольку реализуются требования Федерального государственного образовательного стандарта в полном объеме.

Благодаря проектной деятельности у младших школьников развиваются творческие таланты и способности и, кроме того, становится возможным определить какими качествами обладает ребенок. Кому-то из детей, например, присуще такое хорошее качество как высокая степень ответственности, но и его нужно развивать. Проектная деятельность способствует этому. Кроме того, она объединяет младших школьников и учит всегда доводить начатое до логического завершения. Все это у одних может проявляться в индивидуальной работе, а у других, наоборот, в совместной командной работе.

Еще одной причиной, по которой младшим школьникам необходимо использовать исследуемую технологию, состоит в том, что при привычных методах обучения практически нельзя получить тот объем знаний, как при использовании проектного обучения [4].

Теперь рассмотрим сложности, с которыми имеет дело младший школьник при разработке проекта. Во-первых, не каждый ученик первого класса умеет бегло читать, а если и умеет, то ему не всегда легко понять прочитанную информацию. А понимание прочитанного имеет огромное значение, поскольку ученику нужно выбрать самое необходимое для проекта. На помощь может прийти не только педагог, но и родители школьника. Чтобы подробно исследовать текст и полностью разобраться в прочитанном, нужно проанализировать его. Для этого школьник должен читать текст, а учитель или родитель должен по мере прочтения им текста задавать вопросы. Они могут быть связаны с пониманием смысла конкретных слов и фраз, либо целого текста. Самое главное при этом четкость и конкретика в задаваемых вопросах. Вопросы не могут носить общий характер. Когда младший школьник может ответить на вопросы взрослого, тогда можно считать, что им усвоен текст.

Такой анализ способствует пониманию ребенком не только общего смысла текста, но и отдельных его частей и связей между частями [5].

Итак, мы рассмотрели сложности, с которыми имеет дело младший школьник при разработке проекта, однако, несмотря на них учеников обязательно нужно приобщать к проектной деятельности уже с самого первого класса.

Рассмотрим в чем состоят основные особенности работы над проектом подробнее.

Во-первых, что касается продолжительности проектной деятельности в младшем школьном возрасте: она должна быть не больше полумесяца в первом классе – именно этого времени учащемуся будет достаточно, чтобы при помощи всех участников образовательного процесса (учителя, родителей) подготовить проект. Данная деятельность может осуществляться как на уроках, так и во время внеурочной деятельности. В возрасте 7-8 лет нецелесообразно давать ребенку более объемные проекты и растягивать их выполнение на длительный промежуток времени, поскольку ребенок не всегда способен оставаться заинтересованным в какой-либо одной и той же деятельности долгое время. В возрасте 9-10 лет длительность проекта можно увеличивать до двух месяцев [2].

Во-вторых, при реализации проекта, учитель помогает и направляет учащихся не только во время уроков, но и на внеурочных занятиях (поход в музеи, если экскурсия связана с тематикой работ) и т.д.

В-третьих, важнейшим этапом работы над проектом является последний этап, когда младшие школьники демонстрируют свой проект одноклассникам. Происходит защита проделанной работы, которая зачастую сопровождается небольшим рассказом учащегося, проект оценивается. На этом этапе важно отметить всех учеников, которые выполняли проект, чтобы у них возникла мотивация к последующему участию в проектной деятельности. Учитель может так же организовать какое-то совместное мероприятие по итогам защиты проектов. Например, поход в цирк всем классом. Можно наградить учеников, проекты которых были выполнены на высоком уровне.

Еще одной особенностью проектной деятельности является то, что метод проектов с большей степенью эффективности необходимо применять не на базовых дисциплинах, таких как математика и письмо, а, например, на окружающем мире, музыке, технологии и др.

Проектное обучение – относительно новая технология, грамотно реализовать которую способен не каждый учитель. Здесь возникает проблема неготовности учителей, практикующих традиционные технологии обучения, к организации проектной деятельности младших школьников. Учитель должен обладать достаточными знаниями, быть готовым к изучению новой информации по организации проектной деятельности, что требует определенного дополнительного времени. Таким образом, учитель становится помощником, напарником и теперь занимает другую позицию: он руководит процессом, вовлекает учащихся, стимулирует их на самостоятельное обучение, а не просто дает готовую информацию. Учителю нужно четко понимать проблемы учащегося, которые возникают на пути выполнения проекта, быть своего рода психологами. Кроме того, учитель должен помогать формулировать цели, стоящие перед проектом. Педагог должен оставаться партнером своему ученику, не давить на него, чтобы не разрушать мотивацию.

Проектная деятельность имеет свою систему оценивания и отличается от привычных оценок, используемых при использовании традиционных технологий обучения.

В проектном методе на первый план выходят такие показатели как:

- умение красиво оформить проект, задействовать все творческие возможности и потенциал;
- умение выделить актуальные проблемы, определить цель и задачи исследования;
- выбор способов организации проекта, а также способов, которые используются для анализа проблемы, стоящей в исследовании;
- степень проявления участия младшего школьника в реализации проекта, исходя из его талантов и способностей;
- использование не только информационных ресурсов, имеющих непосредственное отношение к дисциплине проекта, но и смежных дисциплин;
- умение отвечать на вопросы по проекту, приводить доказательства своей правоты.

Перейдем к рассмотрению классификации проектов. Проекты можно подразделить, во-первых, по содержанию: бывают проекты, которые относятся к одной дисциплине или предмету. Они именуются монопроектами, а бывают такие, в которых присутствует ряд разных дисциплин – межпредметные проекты.

Во-вторых, проекты могут классифицироваться по уровню участия. Бывают проекты на уровне класса, на уровне школы, на уровне города, областные проекты, региональные и т.д.

В-третьих, по числу участников проекты можно разделить на те, где участвует один человек, два человека или целая группа школьников.

В-четвертых, по длительности проекты бывают краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные. Долгосрочные проекты возможны у младших школьников только к 3-4 классу.

В-пятых, по характеру деятельности проекты могут: носить исследовательский характер, познавательный или творческий. [2].

На самом деле проекты чаще всего смешанные, как правило, они носят и исследовательский, и познавательный и творческий характер.

Важно отметить, что несмотря на достаточно разностороннюю классификацию проектов, любой из них носит творческий замысел и требует от младшего школьника применения творческих способностей.

Классификация проектов имеет особую важность, поскольку при работе над проектом нужно понимать характеристику того или иного проекта, с которым приходится иметь дело.

В силу того, что проект по своей сути имеет творческое начало и способствует проявлению творческих способностей детей, дает ребенку проявить себя, то он вызывает приятные эмоции у младших школьников. [5].

Таким образом, путем исследования, применяя творческий подход, ученик постепенно осваивает исследовательский метод, учится применять его на практике. Это происходит при помощи формулирования главной проблемы, затем цели и задач исследования и последующего анализа с выводами из него вытекающими. [4].

Выводы. Таким образом, можно считать, что разновидностью деятельности, которая позволяет развивать познавательные способности младшего школьника, является именно проектная деятельность. В этом процессе немаловажную роль должен играть учитель и родители школьника, поскольку существует вероятность угасания интереса при выполнении проекта - учащиеся не всегда сами могут справиться с теми проблемами, которые появляются в проектной деятельности. Нужно учитывать тот факт, что цель учителя в этом процессе – не сделать работу за ребенка и не просто объяснить последовательность выполнения проекта, а стимулировать ребенка на самостоятельную работу. Благодаря проектной деятельности у учеников развивается и происходит становление активной жизненной позиции.

Литература:

1. Дьюи, Дж. Демократия и образование: Перевод с английского / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
2. Жданова, Н.М. Особенности формирования исследовательских умений у младших школьников в проектной деятельности / Н.М. Жданова, Т.В. Грибанова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4 (40). – С. 30-34.
3. Иванова, Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе / Н.В. Иванова // Нач. школа. – 2004. – №2. – С. 52-28.
4. Леонтович, А.В. Исследовательская и проектная деятельность учащихся: сетевой подход [Текст] / А.В. Леонтович // Народное образование. – 2018. – №6(7). – С. 116-120.
5. Потанина, В.Я. Введение проектной деятельности в начальной школе [Текст] / В.Я. Потанина // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – №10. – С. 62-65.

Педагогика

УДК 378.016

преподаватель китайского языка Калита Анна Викторовна

Московский государственный институт международных отношений (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Аннотация. В статье исследуется проблематика формирования новых профессиональных компетенций студентов-международников в условиях цифровой экономики и трансформации культуры. Изучается влияние цифровизации экономики на требования отраслей к студентам-международникам. Определяется влияние трансформации культуры на требования к выпускникам ВУЗов. Анализируется профессиональная социокультурная составляющая. Сравняются компетенции студентов-международников согласно действующим стандартам и компетенции, в которых имеется потребность. Выявляются новые профессиональные функции у экономистов. На основе проведенного анализа сформирован ряд потенциально важных компетенций. Изучена перспектива их внедрения. Исследование проведено на примере сотрудничества России и Китая. Базой исследования является Московский государственный институт международных отношений.

Ключевые слова: цифровая экономика, международные отношения, новые профессиональные компетенции, трансформация культур, компетенции студентов-международников.

Annotation. The research examines the problematics of the formation of new professional competencies of international students in the digital economy and the transformation of culture. The impact of the digitalization of the economy on the requirements of industries for international students is being studied. The influence of culture transformation on the requirements for university

graduates is determined. The professional socio-cultural component is analyzed. The competencies of international students are compared according to the current standards and the competencies in which there is a need. New professional functions for economists are revealed. Based on the analysis, a number of potentially important competencies have been formed. The prospect of their implementation has been studied. The study was conducted on the example of cooperation between Russia and China. The research base is the Moscow state institute of international relations.

Key words: digital economy, international relations, new professional competencies, transformation of cultures, competencies of international students.

Введение. В настоящее время под влиянием цифровизации экономики и трансформации культур происходит обновление набора функций экономиста-международника. Происходит и трансформация образования в целом. Набирают популярность частные образовательные организации, онлайн образовательные платформы, курсы. По финансовым показателям онлайн-платформы уже превосходят государственные высшие учебные заведения, а в некоторых сферах список оконченных онлайн-курсов играет большую роль при приеме на работу, чем диплом государственного образца. Причина этого – медленная скорость реагирования высших учебных заведений на меняющиеся требования к выпускникам и необходимые им новые компетенции. Высшим учебным заведениям необходимо адаптировать образовательные программы и образовательный процесс под новые требования.

Цель данного исследования – выявить ключевые новые компетенции студентов-международников. Объект исследования – педагогика.

Изложение основного материала статьи. В ходе исследования было проанализировано 500 резюме и 150 уникальных объявлений о вакансиях в международной сфере, размещенных в сети Интернет с 2007 года. Анализируются преимущественно резюме и вакансии, размещенные в США и странах Европы. Навыки были сгруппированы в 12 основных областей, которые соответствуют следующим критериям:

- пользуются высоким спросом или быстро растущим спросом, появляющиеся как минимум в одной сотне сообщений в 2020 году или демонстрирующие не менее 70% роста с 2012 года;
- характерны для вакансий с интенсивным использованием цифровых технологий, при этом как минимум на 20% больше внимания уделяется группам профессий с высоким уровнем цифровых технологий, таким как ИТ;
- уже распространяются на менее цифровые части экономики.

Затем эти навыки были сгруппированы в три группы: блок «цифрового строительства», блок развития международного бизнеса, и блок «soft-skills».

Блок «soft-skills»:

- специалисты часто управляют автоматизацией и технологиями, а не управляются ими;
- с большей вероятностью, а не с меньшей, будут востребованы на рабочих местах с интенсивным использованием цифровых технологий;
- необходимы для успеха команд и предприятий;
- ценятся работодателями;
- являются наиболее передаваемыми из всех Новых базовых навыков;
- могут применяться к любому другому набору навыков или контексту работы;
- труднее всего подключиться к конкретным карьерным возможностям или рабочим местам в цифровой экономике;
- полезны для большинства профессий, но должны дополняться другими навыками;
- в отличие от других Новых базовых навыков, они еще не рассматриваются как измеримые компетенции, которым можно научить и которым можно научиться.

Блок «цифрового строительства»:

- представляет основные навыки для тех, кто стремится преуспеть в цифровой экономике;
- часто имеют системы аттестации, которые эффективно сигнализируют и согласуются с четким развитием навыков;
- служат надежным средством, чтобы зарабатывать больше и профессионально продвигаться по карьерной лестнице;
- имеют высокие надбавки к заработной плате: компьютерное программирование (38%) и разработка программного обеспечения (34%) предлагают самые большие надбавки к зарплате среди всех новых базовых навыков;
- предоставляют людям возможность адаптировать и использовать новые технологии.

Блок развития международного бизнеса:

- Выступает связующим звеном между людьми с разнородными навыками и ролями;
- закрывает технологические, информационные и коммуникационные пробелы;
- функционирует как набор связей между ролями, работниками, командами и доменами;
- связывает НИОКР с потребителями, рынком и бизнес-аналитикой;
- применяет творческую силу цифровой науки к бизнес-предприятию в целом;
- открывает, добавляет и сообщает о ценности цифровых технологий.

Цифровизация экономики и новые профессиональные функции у экономистов.

Как уже было упомянуто в предыдущем блоке, новые базовые навыки для цифровой экономики возникли в трех группах:

– Блок «soft-skills» применяет социальный, творческий и критический интеллект. Эти навыки – критическое мышление, креативность, общение, аналитические навыки, сотрудничество и построение отношений – фигурируют во многих списках востребованных «мягких навыков» и по-прежнему пользуются большим спросом в условиях интенсивной цифровой экономики.

– Навыки «цифрового строительства» имеют решающее значение для многих профессий и становятся все более полезными за пределами традиционных отраслей с цифровыми интенсивными работами. Эти навыки особенно полезны для действующих или начинающих функциональных аналитиков и лиц, принимающих решения на основе данных. Эти навыки включают анализ данных, управление данными, разработку программного обеспечения, компьютерное программирование, цифровую безопасность и конфиденциальность.

– Навыки развития международного бизнеса играют синтезирующую, интегрирующую роль на рабочем месте. Эти навыки позволяют применять другие навыки в практических ситуациях и включают в себя управление проектами, бизнес-процессы, передачу данных и цифровой дизайн.

В рамках этих трех групп навыков 12 новых базовых навыков пользуются большим спросом как в секторах с интенсивным использованием цифровых технологий, так и в экономике в целом. В 2020 году одна или несколько из 14 основных областей навыков были запрошены в 11,9 миллионах вакансий, что составляет 53% от общего числа вакансий в 22,4 миллиона в 2021 году [1, С. 32]. Кроме того, в двух областях навыков уже имеется более миллиона вакансий в год, а в

девяти других – более двух миллионов вакансий в год. Спрос на все 14 навыков увеличился, в среднем на 32% за последние пять лет [2, С. 53].

Ниже перечислены новые 12 базовых навыков для студентов-международников.

Блок навыков «soft-skills»:

- коммуникация;
- креативность;
- критическое мышление;
- сотрудничество;
- аналитические навыки.

Блок навыков «цифрового строительства»:

- анализ данных;
- управление данными;
- цифровая безопасность и конфиденциальность.

Блок навыков развития международного бизнеса:

- передача данных;
- цифровой дизайн;
- управление проектами;
- бизнес-процессы.

По результатам проведенного исследования, те специалисты в сфере международных отношений и международного бизнеса, кто развивает перечисленные 12 новых базовых навыков, зарабатывают значительно больше. Средняя заявленная зарплата для должностей, требующих хотя бы одного из 12 новых базовых навыков, составляет 61 000 долларов; на 8000 долларов больше, чем в среднем по всем остальным. Кроме того, каждый из девяти навыков в группах навыков «цифрового строительства» и навыков развития международного бизнеса имеет надбавку к заработной плате, которая варьируется от 7% до 38% выше среднего. Разработка программного обеспечения и программирование предлагают наибольший рост заработной платы на 34% и 38% соответственно.

Ценность новых базовых навыков возрастает по мере продвижения по карьерной лестнице. Навыки во всех трех группах имеют непреходящую ценность, часто становясь все более важными по мере продвижения людей. В целом, по результатам проведенного исследования, эти 12 новых базовых навыков на 49 % чаще востребованы на должностях старшего или управленческого уровня, чем на других должностях.

Анализ действующих Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС).

Мы проанализировали ФГОС по направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения» и пришли к следующему выводу. Из 12 новых ключевых навыков в ФГОС присутствуют лишь 3 ключевых компетенций:

– Владение техниками установления профессиональных контактов (ПК-3). Соответствует ключевому навыку «коммуникация» в блоке навыков «soft-skills».

– Способность владеть навыками работы в качестве исполнителя проекта, в том числе международного профиля (ПК-8). Частично соответствует ключевому навыку «управление проектами» в блоке навыков развития международного бизнеса. ФГОС не устанавливает, должен ли выпускник уметь руководить подчиненными в процессе реализации проекта, однако на практике данная ключевая компетенция реализуется в рамках курса «проектный менеджмент», который подразумевает наличие базовых навыков руководства подчиненными.

– Способность владеть базовыми навыками прикладного анализа (ПК-19). Соответствует ключевому навыку «анализ данных» в блоке навыков «цифрового строительства».

Таким образом, из 12 актуальных новых ключевых навыков студента-международника ФГОС предусматривает лишь 3.

Следует обратить внимание на то, что некоторые из перечисленных новых ключевых навыков реализуются в рамках дополнительных (опциональных) курсов, к примеру, в МГИМО и в Высшей Школе Экономики. Однако ввиду того, что курсы опциональны, и их посещение добровольно, нельзя сказать о том, что навыки полноценно формируются и развиваются у студентов-международников.

Выводы. Образовательные учреждения, которые используют возможности обучения, которые эффективно передают эти навыки, не только готовят своих выпускников к успеху в карьере, но также могут заработать репутацию эффективных партнеров в отрасли. В то время как ряд новых базовых навыков можно освоить онлайн, в классе и в гибридных системах обучения, многие из них будут изучены в ходе прикладного обучения на рабочем месте и обучения на рабочем месте. Образованию, вероятно, будет по-прежнему трудно предвосхищать быстро меняющиеся потребности международного бизнеса: мало задач более сложных, чем согласование высшего образования с потребностями экономики региона в практической, эффективной и устойчивой основе.

Новые базовые навыки также связаны с культурой и ценностями как образовательного, так и делового секторов. Центральная роль человеческих и бизнес-навыков снижает акцент на том, что можно рассматривать как «профессиональное обучение», что противоречит академической миссии ВУЗов. В то же время исследование показывает, что ценность человеческих навыков, которые являются ключевыми для академического предприятия, полностью актуализируется только в сочетании с более прикладными локальными и навыками поддержки бизнеса, которые являются неотъемлемой частью потребностей и культуры рабочего места международного работника 21 века. 12 новых ключевых навыков имеют непреходящую ценность для лиц, ищущих работу, и действующих работников. Они представляют собой структуру, которая связывает ценности творчества и критического мышления, лежащие в основе высшего образования, и практические способности, которые люди должны будут приобретать на рабочем месте в течение своей карьеры.

Таким образом, в рамках данного исследования было выделено 12 ключевых новых навыков студента-международника. Данные навыки были перечислены и объединены в 3 блока. Также, было выявлено, что из 12 ключевых навыков лишь 3 из них полноценно реализованы в рамках российского образования.

Литература:

1. Куликова, Л.В. Межкультурная коммуникация / Глава в книге: Эффективное речевое общение (базовые компетенции). Словарь-справочник. Электронное издание. Сибирский федеральный университет // Под редакцией А.П. Сковородникова. – Красноярск, 2014. – Издательство: Сибирский федеральный университет (Красноярск). – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24548726_26120_736.pdf (Дата обращения: 01.08.2022)

2. Лазоркина, О.И. Некоторые аспекты подготовки дипломатических кадров: история и современность / О.И. Лазоркина // Труды факультета международных отношений: науч. сборник. – Вып. 5 – Минск, 2014. – 160 с.

3. Макеева, Е.А. Реализация условий формирования межкультурной компетенции в системе образовательного процесса / Е.А. Макеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 4. – С. 266-270.

УДК 371.8

доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза);

кандидат экономических наук, доцент Петрова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПРАВИЛ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье представлена методическая концепция освоения обучающимися правил безопасного поведения в информационном пространстве. Обоснована актуальность рассматриваемого вопроса для системы общего образования в рамках школьного курса основ безопасности жизнедеятельности. Теоретический базис работы составили научные исследования ученых, касающиеся вопросов сущностных характеристик, структуры, процессов развития информационного общества и информационного пространства. Особое внимание уделено рискам для подрастающего поколения, которые представляет современное информационное пространство в связи с содержащейся в нем противоречивой информацией. Предлагаемая методическая концепция освоения обучающимися способов безопасного поведения в информационном пространстве выстроена на классическом подходе педагогике и включает целевой, содержательный, процессуально-технологический и диагностический блоки. Целевой аспект методической концепции ориентирует обучающихся на освоение способов безопасной ориентации в огромных массивах информации, которую, в первую очередь, предоставляет интернет. В содержательном плане выбрана тематика раздела курса основ безопасности жизнедеятельности «Основы здорового образа жизни». Процессуально-технологический блок делает акцент на технологии развития критического мышления при применении средств информационно-коммуникационных технологий. В работе приведены конкретные примеры построения образовательного процесса в технологии развития критического мышления с характеристикой ее фазовой логики при работе обучающихся с информацией о здоровом образе жизни. Охарактеризованы позитивные результаты экспериментальной апробации предлагаемой методической концепции.

Ключевые слова: информационное пространство, критическое мышление, основы безопасности жизнедеятельности, методическая концепция, здоровый образ жизни.

Annotation. The article presents the methodological concept of learning the rules of safe behavior in the information space. The relevance of the issue under consideration for the general education system within the framework of the school course on the basics of life safety is justified. The theoretical basis of the work was scientific research by scientists, swinging questions of essential characteristics, structure, processes for the development of the information society and information space. Particular attention is paid to the risks for the younger generation posed by the modern information space in connection with the contradictory information contained in it. The proposed methodological concept of learning ways of safe behavior in the information space is built on the classical approach to pedagogy and includes targeted, meaningful, procedural-technological and diagnostic blocks. The target aspect of the methodological concept focuses students on mastering methods of safe orientation in huge amounts of information, which, first of all, is provided by the Internet. In the substantive plan, the topic of the section of the course on fundamentals of life safety "Fundamentals of a healthy lifestyle" was chosen. The procedural and technological unit focuses on technologies for the development of critical thinking when using information and communication technologies. The work provides specific examples of the construction of the educational process in the technology of developing critical thinking with the characteristic of its phase logic when students work with information about a healthy lifestyle. The positive results of the experimental testing of the proposed methodological concept were characterized.

Key words: information space, critical thinking, basics of life safety, methodological concept, healthy lifestyle.

Введение. Вступив в полной мере в постиндустриальный этап своего развития, человечество столкнулось с серьезной проблемой обрушившихся на него массивов разнородной информации, получивших название «информационного взрыва». Возрастающие потоки информации, активное развитие средств и каналов их хранения, передачи и обработки позволило ввести в научный обиход новый термин, обозначающий современный этап общественного развития - «информационное общество» появление нового социального феномена, в котором оно существует «информационное пространство».

Рассмотрением категории информационного общества в различных аспектах занимались В.Л. Гирич, И.М. Дзялошинский, И.А. Добровольская, С.Э. Зуев, М.В. Каткова, О.В. Кедровский, Б.Н. Лозовский, А.В. Манойло, В.Г. Машлыкин, С.А. Модестов, А.И. Ненашев, М.А. Пильгун, Г.Г. Поченцов, С.А. Проскурин, С.П. Расторгуев, С.М. Сороко, В.Н. Чуприна, С. Ширин [3, 4, 5, 6]. Перечисленные исследователи обращали внимание на принципы формирования информационного пространства, его функционал, структурную неоднородность и взаимосвязи его элементов, характерные проявления в обществе и его отдельных институтах, в том числе и в системе образования. Ученые сходятся во мнении, что, несмотря на беспрецедентный рост объемов информации, ее качественные составляющие вызывают серьезные опасения, поскольку распространяемый содержательный контент не всегда подвергается цензуре. Особенно информация такого рода представляет серьезную угрозу для подрастающего поколения, чье еще несформированное гибкое сознание легко направить в нужном для определенных групп населения направлении. Именно этим свойством информационного пространства и психофизиологическими особенностями подростков и молодежи пользуются экстремистские и террористические организации. А иногда это превращается в тенденции реализации государственной политики. Именно это сейчас наблюдается на Украине, где за тридцатилетний постсоветский период уже выросло не одно поколение молодых людей, открыто придерживающихся и пропагандирующих идеологию неонацизма и неонацизма. В этой связи именно система образования наряду с институтом семьи выступает в качестве ведущего звена осуществления национальной безопасности нашей страны в контексте обеспечения информационной безопасности российского общества путем освоения обучающимися правил безопасного поведения в информационном пространстве. При этом значительным потенциалом для решения поставленной обществом задачи обладает образование в области безопасности жизнедеятельности, ключевые научно-методические положения которого разработаны в трудах Н.П. Абаскаловой, С.В. Абрамовой, Л.А. Акимовой, Е.Н. Боярова, Л.Н. Горинной, Г.С. Камериловой, М.А. Картавых, А.А. Михайлова, Л.А. Михайлова, В.Н. Мошкина, Р.И. Поповой, В.П. Соломина, П.В. Станкевича, О.М. Филатовой [1, 2].

Изложение основного материала статьи. Значительные массивы разнородной информации, обрушивающиеся в настоящее время на сознание обучающихся, плюрализм мнений, свободные высказывания обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности выступают необходимым условием достижения планируемых образовательных результатов. Своеобразный информационный взрыв и коммуникативный «голод», который испытывают современные обучающиеся, связанный их массовым уходом в виртуальное общение, характеризующееся простотой конструирования фраз, отсутствием ярко выраженной эмоциональности, приводит к тому, что в реальном мире школьники испытывают серьезные затруднения при определении правдивости или ложности информации. Вызывает у них трудность и такое действие как аргументация своей позиции по различным вопросам. Таким образом, безопасная ориентация обучающихся в информационном пространстве является важной психолого-педагогической и методической проблемой. Научно-теоретическими основаниями рассматриваемого вопроса выступают работы В.Л. Гирича, И.М. Дзялошинского, И.А. Добровольской, С.Э. Зуева, М.В. Катковой, О.В. Кедровского, Б.Н. Лозовского, А.В. Манойло, В.Г. Машлыкина, С.А. Модестова, А.И. Ненашева, М.А. Пильгуна, Г.Г. Поченцова, С.А. Проскурина, в которых раскрыты существенные характеристики информационного пространства [3, 4, 5, 6, 7].

В отношении изучения условий формирования информационного пространства довольно значительное внимание уделено в работах Б.Н. Лозовского. Именно раскрытые им условия формирования позволили сформулировать ведущие функции, которые выполняет информационное пространство: интегрирующая, коммуникативная, геополитическая, актуализирующая [6]. Исходя из философского постулата, относительно того, что функции определяют структуру объекта, А.В. Манойло представлена универсальная модель современного информационного пространства, основные элементы которого включают информационное поле, информационные потоки, каналы коммуникации и средства массовой информации [7].

В настоящее время в информационном пространстве нашей страны возросла роль социальных медиа, представленных социальными сетями, блогами, видеохостингами, фотохостингами. Социальные сети предоставляют значительные возможности удаленного общения как в формате онлайн, так и офлайн, а также как и блоги быстрого распространения любого контента, который не всегда безопасен для подрастающего поколения россиян. В этой связи требуется в рамках курса основ безопасности жизнедеятельности разработка соответствующей методики освоения обучающимися правил обеспечения безопасности в информационном пространстве.

Разработка методической концепции освоения обучающимися правил безопасного поведения в информационном пространстве потребовала обращения к методологии системного подхода. Понятия информационной безопасности, безопасность в информационном пространстве довольно широкие и включают в себя значительное количество аспектов. Обратим внимание на тот факт, что категории опасностей, связанные с заражением вредоносными программами, раскрытием личных данных, интернет – мошенничеством, онлайн – пиратством – это прерогатива и содержательные линии учебной дисциплины «Информатика и информационно-коммуникационные технологии». С точки зрения содержания курса основ безопасности жизнедеятельности мы обращаем внимание на опасности связанные с неправильным формированием ценностей и недостоверной информацией, способной нанести вред здоровью самого обучающегося и его близких.

Мы остановим свое внимание на тематике здорового образа жизни, поскольку в последнее время эти вопросы находятся на «пике» популярности и бесчисленные блогеры, которые зачастую не имеют специального образования, считают необходимым давать информацию о двигательной активности, вариантах питания для сохранения стройности фигуры, наращивания мышечной массы, индустрии красоты и пластической хирургии. Предлагаемая информация потенциально несет в себе опасность для здоровья и жизни человека, поскольку не имеет научного обоснования и является плодом фантазии или индивидуального опыта самих блогеров.

Предложенная нами методическая концепция применения средств информационно-коммуникационных технологий при освоении обучающимися правил безопасного поведения в информационном пространстве строилась на классических принципах педагогической науки и включает целевой, содержательный, процессуально - технологический и диагностический блоки.

Целевой блок обозначенной методической концепции определяет ее направленность и ориентирует обучающихся на освоение способов безопасного поведения в информационном пространстве, подразумевающих критический анализ получаемой информации с позиций «истинно» / «сомнительно» / «ложно» на примере содержания раздела курса основ безопасности жизнедеятельности «Основы здорового образа жизни».

Содержательный блок методической концепции объединил систему знаний, умений, ценностных ориентаций о здоровом образе жизни и действия обучающихся в нетипичных ситуациях при столкновении с информацией о здоровом образе жизни сомнительного или откровенно ложного содержания и при навязывании авторского мнения школьникам.

Процессуально-технологический блок методической концепции представлен информационно-коммуникационными технологиями (в виде использования средств ИКТ) и технологией развития критического мышления (И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская). Выбор технологии развития критического мышления неслучаен. Поскольку именно приемы этой технологии позволяют нам, во многом, отличить истинное знание от ложного (фейкового).

Нами разработана методическая концепция применения технологии развития критического мышления и средств информационно-коммуникационных технологий при освоении обучающимися правил безопасности поведения при работе в информационном пространстве при обучении основам безопасности жизнедеятельности на примере раздела «Основы здорового образа жизни».

Процесс работы с информацией сконструирован по классической схеме технологии развития критического мышления и включает три основные стадии: вызова, осмысления, рефлексии, которые соотношены с адекватными их особенностями приемами.

Диагностический блок методической концепции позволяет установить уровень освоения обучающимися содержания, касающегося здорового образа жизни. Нами поределены три уровня освоения обучающимися содержания о здоровом образе жизни: оптимальный, допустимый, пороговый, отличающихся степенью самостоятельности в критическом анализе информации, касающейся рассматриваемого вопроса и адекватности проводимого анализа ,способностью к аргументации собственной точки зрения.

Рассмотрим варианты построения образовательного процесса при освоении обучающимися вопросов здорового образа жизни на примере школьного курса основ безопасности жизнедеятельности 9 класса (программа и учебники под редакцией Ю.С. Шойгу) [8].

В курсе 9 класса времени, отведенного на изучение тематики здорового образ жизни, довольно мало. В модуле 6 «Здоровье и как его сохранить» предусмотрен один урок «Общие представления о здоровье». Предлагаем рассмотреть это содержание за пределами текста учебника, воспользовавшись интернет-материалами и применив технологию развития критического мышления.

На стадии вызова воспользуемся приемов «древо предсказаний». На стадии осмысления учащимся предлагается проанализировать текст (прием ИНСЕРТ). После коллективного обсуждения итогов работы с текстом школьником предлагается построить кластер по теме «Здоровье». Помимо основных блоков рассматриваемого понятия, обучающиеся раскрывают более детальную иерархию рассматриваемого вопроса. На стадии рефлексии обучающимся предлагается написать эссе, проанализировав содержание поговорки «Здоровый нищий счастливее больного короля».

В процессе рассмотрения здорового образа жизни как необходимого условия сохранения и укрепления здоровья человека и общества на стадии вызова используется прием «Корзина идей», в ходе которого учащимся предлагается выказать свои предложения по сути рассматриваемого вопроса. На стадии осмысления организуется работа с текстом параграфа с использованием приема «фишбоун», предусматривающий обработку информации путем составления схемы, представляющей собой «рыбий скелет», в «голове» которого – проблема, изучаемая на уроке, на верхних косточках – ее причины, на нижних – факты, подтверждающие их, в «хвосте» – вывод. На стадии рефлексии учащиеся вовлекаются в дискуссию между оптимистами и скептиками о целесообразности и возможности ведения здорового образа жизни в современных условиях неблагоприятной экологической обстановки, множестве пищевых добавок, генно модифицированных организмах, повсеместной информатизации и так далее.

Вопросы здорового образа жизни и профилактики основных неинфекционных заболеваний предлагается рассмотреть более детально. На стадии вызова происходит постановка проблемы о массовом распространении неинфекционных заболеваний на нашей планете и высокой смертности от них. Учителем приводится соответствующая статистика. Учащиеся начинают заполняют таблицу с использованием приема «Знаю – хочу узнать – узнал». На стадии осмысления учащимся предлагается познакомиться с информацией статьи «Главная эпидемия XXI века – неинфекционные заболевания», опубликованная в издании Газета.ru (08.11.2016 г.). По результатам работы с текстом обучающиеся составляют кластер «Неинфекционные заболевания» и находят в тексте учебника меры по их профилактике. На стадии рефлексии заполняется синквейн «неинфекционные заболевания».

Также тематику здорового образа жизни мы предлагаем продолжить рассматривать в модуле 8 «Безопасность в информационном пространстве» в теме, посвященной опасному контенту и опасным персонам. На стадии вызова школьникам предлагается по группам осуществить в интернете поиск и составить каталог сайтов, блогов, авторы которых рекомендуют: рациональное питание; фитнес – программы; системы омоложения и так далее. Рассмотрев различные подходы к тематической информации предположить, какие из них научно-обоснованы, а какие из них содержат фейковую информацию. На стадии осмысления перевести информацию в текстовую форму и более детально ознакомиться с ней, используя прием маркировки текста, а затем прием фишбоун. На стадии рефлексии написать мини эссе по рассматриваемой проблематике, на сколько информационный контент интернета может быть полезным или опасным.

Выводы. Разработанная методическая концепция проходит экспериментальную апробацию в системе основного общего образования. Получаемые в эксперименте результаты, позволяют судить о том, что применение технологии развития критического мышления в образовании в области безопасности жизнедеятельности способствует повышению мотивации обучающихся и освоению ими способов безопасного поведения в информационном пространстве. Таким образом, следует сделать вывод о целесообразности выбранных методических оснований и эффективности разработанной методической концепции освоения обучающимися правил безопасного поведения в информационном пространстве.

Литература:

1. Абаскалова, Н.П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие / Н.П. Абаскалова. – Н.: Новосиб. универ. Изд-во, 2008. – 135 с.
2. Абрамова, В.Ю. Особенности курса методики обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 3-2. – С. 162-165.
3. Гирич, В.Л. Глобальное информационное пространство и проблема доступа к мировым информационным ресурсам / В.Л. Гирич, В.Н. Чуприна [Электронный ресурс] // Российская государственная библиотека. – URL: http://www.rsl.ru/upload/mba2007/mba2007_05.pdf (дата обращения: 15.08.2022).
4. Добровольская, И.А. Понятие «информационное пространство»: различные подходы к его изучению и особенности / И.А. Добровольская // Вестник РУДН. Сер. Литературоведение. Журналистика. – 2014. – № 4. – С. 140-147.
5. Кедровский, О.В. Информационное пространство России / О.В. Кедровский // Информационные ресурсы России. – 1994. – № 4. – С. 2-3.
6. Лозовский, Б.Н. Журналистика: крат. слов. – Екатеринбург, 2004. – URL: http://www.eunnet.net/metod_materials/jdictionary/?xsl=article.xslt&id=a72.
7. Манойло, А.В. Государственная информационная политика в особых условиях: Монография / А.В. Манойло. – М.: МИФИ, 2003. – 388 с.
8. Основы безопасности жизнедеятельности. 8-9 классы: учебник: в 2 частях / Т.В. Куличенко, Г.П. Костюк, Л.И. Дежурный; под науч. Ред. Ю.С. Шойгу. – М.: Просвещение, 2022. – Ч.2. – 223 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Киргизова Елена Викторовна

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

преподаватель Насырова Диана Данисовна

Частное профессиональное образовательное учреждение «Лесосибирский колледж «Знание» (г. Лесосибирск)

РЕАЛИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ WEB-СЕРВИСОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена актуальность внедрения технологии смешанного обучения в соответствии с эпидемиологической обстановкой в стране и мире. Раскрыта сущность смешанного обучения, рассмотрены его элементы. Также анализируется возможность применения смешанного обучения в учреждениях профессионального образования. Перечислены наиболее распространённые в нашей стране модели организации смешанного обучения. Охарактеризованы условия организации смешанного обучения в учреждениях профессионального образования. Также представлено применение платформы Stepik для создания дидактических материалов, необходимых для аудиторных и внеаудиторных занятий. Выделены условия организации обучения с применением web-сервисов. В статье описаны этапы занятия с применением модели «Перевёрнутый класс» для студентов первых курсов. Изучены мнения студентов о необходимости

внедрения данной модели. В заключение статьи представлены основные выводы о результативности применения рассматриваемой технологии.

Ключевые слова: blended learning, web-сервис, смешанное обучение, обучение, информатика, профессиональное образование, модели смешанного обучения, технологии.

Annotation. The article considers the relevance of the introduction of blended learning technology in accordance with the epidemiological situation in the country and the world. The essence of blended learning is revealed, its elements are considered. The possibility of using blended learning in vocational education institutions is also analyzed. The most common models of blended learning organization in our country are listed. The conditions for organizing blended learning in vocational education institutions are characterized. The use of the platform is also presented Stepik to create didactic materials needed for classroom and extracurricular activities. The conditions for organizing training using web-services. The article describes the stages of the lesson using the «Flipped Classroom» model for first-year students. The opinions of students on the need to introduce this model were studied. In conclusion, the article presents the main conclusions about the effectiveness of the application of the technology under consideration.

Key words: blended learning, web -service, learning, informatics, vocational education, blended learning models, technologies.

Введение. Современные обстоятельства, связанные с пандемией COVID-19, привели к тому, что многие образовательные учреждения перешли на дистанционный и смешанный форматы обучения. Несмотря на то, что эпидемиологическая обстановка стабилизируется, смешанная форма продолжает развиваться благодаря совершенствованию цифровой сферы страны.

Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в России приводит к трансформации учебной деятельности в школах и учреждениях профессионального образования. Преподаватели активно применяют онлайн-сервисы при подготовке к занятиям, поскольку с помощью них имеется возможность облегчить восприятие учебного материала студентами, вызвать заинтересованность к изучаемой дисциплине, а также способствовать активизации учебного процесса.

Изложение основного материала статьи. Одной из концепций современного образования, ежедневно набирающей популярность по всему миру, является смешанное обучение (Blended Learning), впервые реализованная в России в 2013 году. Из-за отсутствия опыта применения педагогов модель не была поддержана, однако пандемия COVID-19 стала причиной перехода школ в 2020 году на дистанционное и смешанное обучение [1, С. 8].

Применение смешанного обучения как актуальной образовательной технологии определяется целями и задачами федеральных программ. Например, в программе «Цифровая экономика Российской Федерации», утверждённой 28 июля 2017 г., № 1632-р, указано, что «развитие цифровой экономики изначально предполагает создание условий и подготовку кадров для данной отрасли». Это говорит о том, что цифровая экономика не может существовать без цифрового образования [8].

Следствием активного изучения проблемы внедрения рассматриваемой технологии в различных областях является появления в научной среде большого количества определений смешанного обучения, поскольку оно имеет множество аспектов. Понятие раскрыто во многих источниках: словарях, учебниках, электронных сервисах, сайтах, энциклопедиях и других, в том числе педагогических.

По мнению К.Г. Кречетникова, смешанное обучение – это «сочетание традиционных форм аудиторного обучения с различными элементами электронного обучения или ИТ, такими как видео, компьютерная графика, аудиофрагменты, интерактивные элементы и т.п.» [6, С. 89]. Иначе говоря, это сочетание традиционного обучения с элементами дистанционного.

Технология смешанного обучения «предоставляет возможность контролировать время, место, темп и скорость изучения материала, позволяет совмещать традиционные методики и актуальные web-технологии».

Структура смешанного обучения не имеет единой формы. Существует множество моделей организации, основой для выделения которых рассматривается соотношение электронного обучения с традиционным и уровень самостоятельности учеников при овладении новым учебным материалом, а также выбор учебного материала для индивидуального освоения и обучения. Основными моделями смешанного обучения, выделяемыми российскими авторами, являются: «Перевернутый класс» (Flipped classroom), «Ротация станций», «Ротация лабораторий» и «Гибкая модель» (Flex) [9, С. 23].

В первой модели рассматривают сочетание домашнего онлайн-обучения с традиционными формами работы в аудитории; во второй – разбиение учебного кабинета на «станции», включающие в себя работу с преподавателем, разработку проекта и работу с web-сервисами; в третьей – фронтальная форма работы и индивидуальное обучение в компьютерном классе; в четвёртой – представление аудитории как «офиса», в котором обучающиеся смогут самостоятельно выполнять задания и достигать поставленной учебной цели [9, С. 25].

Следующим этапом после выбора модели необходимо определить, какие web-сервисы можно применить при обучении. Однако при выборе для обучения важно выбрать такой web-инструмент, чтобы он был доступным и понятным для студентов и не вызывал трудностей при выполнении заданий. Одним из таких инструментов является конструктор онлайн-курсов Stepik.

Stepik – российская образовательная платформа, включающая в себя конструктор бесплатных занятий и уроков. Это сервис для создания интерактивных инструментов, тренажеров, в который можно включить фото-, видео-, аудиоматериалы, текст и задачи с моментальной проверкой и обратной связью [5].

Платформа Stepik русскоязычная, имеет понятный удобный интерфейс в версии для ПК и в виде приложения на смартфон или планшет. Для педагогов сервис удобен тем, что в нём имеется возможность контроля времени выполнения заданий, отображения отчётов и результатов образовательной деятельности. Данная платформа является простой и комфортной для всех участников образовательного процесса [4].

Выделим необходимые условия организации обучения с использованием современных web-сервисов:

- реализация интерактивного диалога и взаимодействие участников образовательного процесса;
- улучшение восприятия сложных для понимания процессов или абстрактных понятий с использованием динамики представления информационных объектов на экране компьютера;
- гибкое управление учебным процессом: и при непосредственном контакте с педагогом на занятии, и при использовании web-сервисов;
- переход к различным видам наглядности;
- интеграция электронных мультимедийных учебных материалов, тренажеров, а также контрольных заданий в одно педагогическое средство [3, С. 42].

Web-сервисы быстро развиваются, растёт скорость передачи данных, повышается доступность к сети Интернет и происходит расширение мобильных устройств. С учётом рассмотренных моделей смешанного обучения выделяются следующие преимущества использования web-сервисов:

- неограниченный доступ ко всем источникам информации, размещённым на электронных устройствах и в сети Интернет. Чем больше источников информации знает студент, тем легче ему работать с учебным материалом;
- возможность выбора содержания и уровня сложности учебной дисциплины в соответствии с особенностями каждого обучающегося;
- понятная для всех участников образовательного процесса система оценивания: студент видит, за что ему выставлена та или иная оценка;
- возможность контроля процесса обучения через web-сервисы, предназначенные для работы с аудиторией [2, С. 21].

Образовательная деятельность с использованием web-сервисов при смешанном обучении включает в себя элементы интерактивности. Его можно охарактеризовать следующим образом:

Во-первых, применение web-сервисов позволяет развивать интерес к изучаемому предмету, предполагает совместные способы работы и возможность выбора форм обучения и исследования в соответствии со своими личностными способностями.

Во-вторых, это такое обучение, где все его участники заинтересованы и готовы обмениваться информацией, высказывать свои проблемы и решения. Именно это, как и в интерактивном обучении, отражает коммуникативную сторону обучения с применением web-сервисов.

В-третьих, это «реальное» обучение, т.е. основанное на действительности. Все задачи строятся на основе реальных событий. Актуальные, востребованные в данный момент учебные задания вызывают интерес у любого студента.

Для изучения информатики в рамках работы разработан web-сервис на платформе Stepik под названием «Информатика (для студентов 1 курсов)», который содержит 3 модуля: «Теоретический блок», «Практический блок», «Контроль».

Приведём пример реализации модели смешанного обучения «Перевернутый класс» при изучении информатики с использованием web-сервиса на платформе Stepik «Информатика (для студентов 1 курсов)». Занятия построены с учётом требования СанПиН, продолжительность непрерывной работы за компьютерами для студентов 1 курсов – не более 25 минут [7, С. 1].

Этапы занятия, реализуемого посредством применения модели смешанного обучения «Перевернутый класс» можно разделить на аудиторские и внеаудиторские.

Первые 2 этапа осуществляются вне аудитории:

1 этап – изучение теории по теме. В качестве подготовки к занятию дома обучающимся предлагается изучить лекционный материал в теоретическом блоке web-сервиса, просмотреть видеофрагменты. После просмотра видео и изучения лекционного материала они могут задать возникающие вопросы на форуме либо в комментариях.

2 этап – создание смысла. На данном этапе происходит первичное закрепление полученных знаний. В теоретическом блоке разработанного web-сервиса имеются встроенные преподавателем через редактор шагов обучающие карточки, созданные с помощью сервиса Quizlet, где студенты смогут усвоить основные понятия изучаемой темы после изучения теории. Далее им предлагается выполнить задание на запоминание, сделав которые обучающиеся анализируют свою деятельность посредством заполнения карточек рефлексии на онлайн-доске Padlet (также встроенной преподавателем через редактор шагов урока).

Следующие этапы реализуются в аудитории:

3 этап – вовлечённость через опыт. В начале очного занятия преподавателю необходимо определить уровень подготовки студентов по изученной теме. Для этого проводится тестирование, по результатам которого обучающиеся делятся на 3 группы: базовый, повышенный, высокий. Каждая группа получает раздаточный материал с заданием, с которым обучающиеся работают на занятии. Преподаватель выступает в роли тьютора, наставника, координирующего деятельность студентов во время выполнения заданий и отвечающего на возникающие вопросы.

4 этап – создание смысла, демонстрация и применение. Преподаватель на данном этапе организует совместную деятельность по систематизации знаний. Обучающиеся представляют результаты работы в форме защиты. После оценивания работ педагог организует рефлексию, подводит итоги занятия, даёт дома.

Реализация модели «Перевернутый класс» вызывает заинтересованность студентов. Доказательством этого выступают результаты анкетирования, полученные после проведения занятий в студенческой группе. Анкета для высказывания своего мнения о режиме смешанного обучения создавалась при помощи сервиса Survio и включала в себя 3 основных блока вопросов:

1. Общее отношение студентов к смешанному обучению информатике;
2. Выявление негативного отношения студентов к смешанному обучению;
3. Понимание необходимости смешанного обучения.

В целом ответы студентов показывают их удовлетворённость от применения смешанного обучения, так как оно улучшило образовательные результаты по информатике и сделало процесс обучения интерактивным и интересным.

Результаты опроса следующие: большинство первокурсников выразили положительные впечатления от занятий в таком режиме обучения. 3 человека из 17 ответили, что режим смешанного обучения не усиливает взаимодействие между преподавателем и студентом. Возможно, это связано с внедрением элементов онлайн-обучения дома.

Также из анализа ответов следует вывод: смешанное обучение необходимо при изучении информатики. Большинство обучающихся отметили, что такой режим даёт им глубокие знания об изучаемом предмете, он удобен, чем традиционный формат. Web-сервис «Информатика (для студентов 1 курсов)» для многих полезен и привлекателен. Необходимость обучения работы в режиме смешанного обучения выразили 11 человек.

Использование web-сервисов при организации смешанного обучения способствует повышению результативности и эффективности процесса обучения. В конечном итоге на повышение эффективности процесса обучения направлены стандарты ФГОС нового поколения [11]. Такая эффективность складывается из двух составляющих или, иначе говоря, критериев: внутренних и внешних. К первым относятся «...успешность в обучении и общая успеваемость, качество знаний, уровень обученности (общей способности к усвоению знаний) и обучаемости (системы знаний, умений и навыков, соответствующих норме, которая задана в ФГОС ожидаемому результату)» [11]. К внешним критериям можно отнести процесс самообразования, готовность обучаться дальше («сверх программы») и способность к нестандартному подходу к решению определенных задач. Уровень результата обучения, т.е. эффективность, зависит и от используемых средств обучения, в том числе и web-сервисов [11].

Web-сервис Stepik значительно облегчает работу преподавателя, является «помощником» в процессе преподавания и во внеурочной работе. Обратная связь, реализуемая с его помощью, необходима обучающимся в процессе выполнения упражнений и контрольных заданий, а также во время самостоятельного изучения теоретического материала. Студенты имеют возможность применять интернет-платформы для выполнения заданий на очном занятии, при создании учебных проектов и выполнения домашних заданий.

Выводы. Возможности web-сервисов продолжают изучаться. С каждым днём происходят новые открытия, создаются различные платформы для осуществления образовательного процесса. С помощью web-сервисов возможно выполнение поиска информации и её хранение; использование фото- и видеоматериалов; создание и применение медиатехнологий, медиафайлов; создание, редактирование и использование в сети Интернет текстовых файлов, электронных таблиц, презентаций и других документов; редактирование и использование различного вида карт, схем и т.д.; проверка знаний обучающихся; интерактивная доска.

К важнейшим условиям организации смешанного обучения с использованием web-сервисов относят взаимодействие всех участников образовательного процесса, использование компьютерных технологий для представления сложных информационных объектов, гибкое управление образовательным процессом, переход к видам наглядности, объединение всех видов учебных материалов на одной платформе.

Таким образом, web-сервисы являются важнейшим средством обучения при смешанной модели. Применение новых информационных технологий в учебном процессе позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, реализовать интерактивный диалог. Web-сервисы – отличное средство для реализации смешанного обучения информатике в учреждениях профессионального образования, поскольку большое количество учебного материала располагаются в удобном для студентов формате. Возможность использования моделей смешанного обучения с использованием web-сервисов является эффективным способом достижения планируемых образовательных результатов.

Литература:

1. Андреева, Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения / Н.В. Андреева // Современная зарубежная психология. – 2020. – № 3. – С. 8-20.
2. Бем, Н.А. Применение электронных образовательных ресурсов в условиях перехода на новые ФГОС общего образования / Н.А. Бем // Информатика и образование. – 2013. – №7. – С. 20-23.
3. Билик, Е. Смешанное обучение – инновационная возможность эффективного обучения в эпоху цифровизации образования / Е. Билик // Univers Pedagogic. – 2021. – №1 (69). – С. 41-48.
4. Диканская, Ю.В. Тенденции развития online-сервисов в образовании / Ю.В. Диканская // Педагогическая деятельность в условиях современной информационной образовательной среды. – 2019. – 5 с.
5. Изменения в работе Stepik с марта 2022 года (для авторов курсов и организаций): сайт. – 2022. – URL: <https://support.stepik.org/hc/ru/articles/4589367823378-Изменения-в-работе-Stepik-с-марта-2022-года-для-авторов-курсов-и-организаций>
6. Кречетников, К.Г. Особенности организации смешанного обучения / К.Г. Кречетников // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №4. – С. 88-93
7. Петров, К.А. Здоровьесберегающая деятельность в школе / К.А. Петров // Воспитание школьников. – 2015. – №2.
8. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р) [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. Официальный сайт. – URL: <http://static>.
9. Рождественская, Л.В. Шаг школы в смешанное обучение / Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. – Москва: Открытая школа, 2016. – 282 с.
10. Тихова, М.А. Методические рекомендации по реализации современной технологии «Перевернутый класс» в дополнительном образовании / М.А. Тихова. – Санкт-Петербург: ГБУ ДО ДДЮТ «На Ленской», 2017. – 32 с.
11. Шевченко, О.В. Использование Интернет-сервисов в образовательном процессе / О.В. Шевченко // Инновационные и актуальные подходы к обеспечению устойчивого развития образовательного процесса в условиях реализации ФГОС. – 2017. – №1. – С. 48-53.

Педагогика

УДК 372. 8

кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталия Владимировна

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

студент Вадьянц Галина Рифатовна

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

ИСТОРИКО-НАУЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В СИСТЕМЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается роль историко-научной составляющей содержания школьных предметов (физики, химии, биологии) в структуре естественнонаучной грамотности. Описан комплекс предметных историко-научных знаний, необходимых для формирования ее когнитивно-содержательного и аффективного компонентов. Выделены методологическая, мотивационная, аксиологическая и культурологическая функции элементов истории науки и техники в дидактических и контрольно-измерительных материалах естественнонаучной грамотности. Показана реализация этих функций в модели оценки естественнонаучной грамотности на примерах из открытого банка заданий. Продемонстрировано использование историко-научной информации для постановки проблемных ситуаций, встраивания контекста в описание ситуации, разнообразия форм представления данных, создания положительной мотивации.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, модель оценки, история науки и техники, банк оценочных средств.

Annotation. The article examines the role of the science history component of the content of school subjects (physics, chemistry, biology) in the structure of natural science literacy. The complex science history knowledge necessary for the formation of contextual, competence, cognitive-content and affective components is described. The methodological, motivational, axiological and cultural functions of the elements of the history of science and technology in didactic and control-measuring materials of natural science literacy are highlighted. The implementation of these functions in the model of natural science literacy assessment is shown using examples from an open task bank. The use of science history information for the formulation of problematic situations, embedding context in the description of the situation, a variety of forms of data presentation, creating positive motivation is demonstrated.

Key words: natural science literacy, assessment model, history of science and technology, bank of assessment tools.

Введение. В настоящее время понятие функциональной грамотности и ее составляющих (математической, финансовой, естественнонаучной и др.) широко используется для оценки качества образования не только в рамках международных сравнительных исследований (PISA, PIRLS, TIMSS), но в отечественной практике. Об этом свидетельствуют документы, регламентирующие процедуры и инструментарий всероссийских проверочных работ, государственной итоговой аттестации по программам основного общего образования (ОГЭ) [2, 3]. В рамках Федерального проекта «Развитие банка оценочных средств для проведения всероссийских проверочных работ и формирование банка заданий для оценки естественнонаучной грамотности» были разработаны модели и создан банк заданий для оценки естественнонаучной грамотности учащихся 7-9 классов [6]. В этом же направлении ведется модернизация структуры и содержания контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена (ЕГЭ) [3].

В определении, используемом в международном исследовании PISA, естественнонаучная грамотность (далее – ЕНГ) связывается с активной гражданской позицией в отношении социальных аспектов естественных наук и интересом к их идеям [4]. Она проявляется как способность использовать знания и методы естественных наук для выявления и решения проблем в реальных жизненных ситуациях. Исходя из этого, в качестве средства ее достижения предлагается решение практико-ориентированных учебных заданий с определенным контекстом [2]. Контекст задается описанием ситуации, в котором отражены проблемы, как современные, так и исторические, связанные с реальной жизнью человека в обществе. Анализ открытого банка заданий для оценки ЕНГ учащихся 7-9 классов [6] показал, что распространенным приемом при встраивании контекста в описание проблемной ситуации является использование сведений из истории науки и техники: они фигурируют в 25 описаниях ситуаций из 191, что составляет примерно 13%. Особенно часто историко-научный материал привлекался при составлении заданий для 7 класса (в 12 из 60 ситуаций, 20%). На наш взгляд, это не случайность. Обращение к истории естествознания и техники, информации о жизни и деятельности ученых позволяет привести конкретные примеры применения научного метода познания природы, гражданской позиции по вопросам, связанным с естественными науками, продемонстрировать роль науки в общественном развитии, что напрямую связано с задачей достижения естественнонаучной грамотности.

Использование историко-научного материала и применение принципа историзма в предметном обучении достаточно широко освещено в научной и методической литературе [5, 7, 8]. Обобщая эти работы, можно констатировать существование трех основных подходов к определению роли элементов истории науки и техники в преподавании школьникам основ естественных наук в зависимости от доминирующей дидактической цели [7]. При методологическом подходе приоритетом является формирование знаний об основных закономерностях развития науки и методах познания; при культурологическом – развитие общей культуры учащихся; при аксиологическом – формирование системы ценностей, нравственных и мировоззренческих позиций, убеждений, идеалов. На наш взгляд, понятие естественнонаучной грамотности позволяет интегрировать эти подходы, в связи с чем, может быть поставлен вопрос об историко-научном компоненте как элементе структуры ЕНГ.

Цель данной статьи – выделить и описать историко-научный компонент содержания предметов естественнонаучной области, определить его значение и функции в структуре естественнонаучной грамотности, рассмотреть его реализацию в модели заданий для ее формирования и оценивания.

Изложение основного материала статьи. Модель ЕНГ, используемая в международном исследовании PISA, базируется на компетенциях, которые нужно применить в контексте реальных жизненных ситуаций и проблем, используя знания, полученные при изучении естественных наук, и отношение к науке [4]. Таким образом, в структуре ЕНГ можно выделить компетентностный, контекстный, когнитивно-содержательный и аффективный (мотивационно-ценностный) компоненты [9]. Компетенции ЕНГ в формулировках последнего цикла (2018 г.) включали три группы способностей, объединяющих умения, связанные с объяснением явлений, пониманием особенностей естественнонаучного исследования, интерпретацией данных и использованием доказательств. Под контекстным компонентом ЕНГ понимается умение соотносить научные знания с реальной ситуацией. Когнитивно-содержательный компонент предполагает два типа научного знания – содержательное и процедурное. Знание содержательного типа, охватывает области нескольких естественнонаучных предметов: физические системы, живые системы, Земля и Вселенная. К процедурному типу относится знание о методах получения научных знаний и понимание исследовательских процедур. Аффективный аспект компетенций ЕНГ включает интерес к науке и технике, понимание ценности научного знания, осознание важности науки для решения проблем реальной жизни. Для него предусмотрен адекватный инструментарий оценки в виде анкет, опросников, ассоциативных тестов [9].

При разработке инструментария оценки ЕНГ учащихся 7-9 классов было проведено сопряжение системно-деятельностной модели отечественных Федеральных государственных образовательных стандартов и компетентностного подхода, который применяется в международном исследовании PISA, путем декомпозиции компетенций на совокупности познавательных действий и соотнесением их с предметными результатами. Подробное описание подходов и полученной в итоге модели оценки приведено в [2]. Ядром модели оценки являются проверяемые компетенции и соотнесенные с ними познавательные умения, которые надо проявить в определенном контексте. Контекст задает тематическую область проблемной ситуации, связанной с реальной жизнью человека в обществе (здоровье, окружающая среда, опасности и риски, природные ресурсы, наука и технологии) на разных уровнях (личностном, локальном, глобальном) и встраивается как в описание ситуации, так и в формулировки заданий. К одной и той же ситуации относится несколько заданий, объединённых в один блок. Например, блок «Токи Фуко» (9 класс) предваряет текст, повествующий о сущности явления вихревых токов в металлах, индуцированных изменением магнитного потока, истории его открытия и изучения (Ж.Б.Л. Фуко, Д.Ф. Араго), связанных с ним явлениях (эффект Араго), о вредном действии (потери энергии на тепловое нагревание) и полезном применении токов Фуко (плавление металлов в вакууме, демпфирование колебаний). Далее следует система заданий. В задании 2 приводится информация об использовании теплового действия индукционного тока для выплавки металлов в индукционных печах, дается историческая справка о первых экспериментах и первой успешной реализации, о разработках индукционных печей для скоростной плавки в России. В задании 3 речь идет о бытовом применении вихревых токов в индукционных плитах, требуется выбрать верное суждение о КПД плиты, физических явлениях, лежащих в основе ее работы. В задании 4 контекст развивается, переходя в практическую плоскость: как изменится время нагревания кастрюли на индукционной плите если частота переменного тока увеличится (этот параметр в ряде стран отличается от российского стандарта)? В блоке можно наблюдать реализацию двух контекстов («Современные технологии», «Техника и технологии в быту»). Информация, раскрывающая контекст, представляет все три локализации: глобальный (история открытия и применения, примеры зарубежного опыта), национальный (сведения о разработках отечественных компаний), личный (использование в быту).

Рассмотрим систему предметного историко-научного знания и соотнесем ее с компетенциями и познавательными действиями модели ЕНГ. Историко-научный компонент по-разному представлен в содержании отдельных естественнонаучных предметов, однако можно выделить обобщенный универсальный комплекс, включающий знания:

- об основных этапах становления естественных наук;
- об истории обнаружения явлений и открытия экспериментальных законов;
- об истории появления и развития научных понятий, концепций и теорий;
- об эволюции естественнонаучной картины мира;
- об истории методов, закономерностей и принципов научного познания;
- о взаимосвязи и взаимовлиянии различных наук (физика, химия, биология, астрономия, география, математика) друг на друга в процессе их исторического развития;
- о взаимосвязи естественных наук с техникой и технологиями, о связи научных открытий и основанных на них изобретений, о роли науки в техническом прогрессе;
- о жизни и деятельности творцов науки и выдающихся изобретателей;
- об обусловленности развития науки социальными процессами, о роли науки в прогрессе общества, в развитии культуры и цивилизации.

Этот комплекс знаний необходим для полноценного формирования всех компонентов ЕНГ. Особенно велика его роль для овладения представлениями о методах получения научных знаний, способах проведения исследований, понимания обоснованности их использования в конкретных условиях. Обращение к примерам из истории науки, эпизодам из жизни выдающихся ученых не только пробуждает интерес, но и способствует становлению системы ценностей, моральных позиций, убеждений и идеалов (мотивационно-ценностный компонент компетенций ЕНГ). Важные события истории науки и техники, исторические эксперименты, уникальные природные явления, произошедшие в тот или иной исторический период, технические и технологические артефакты, эпизоды из жизни и деятельности ученых образуют фактологическую базу для конструирования проблемных ситуаций. Например, в блоке заданий, озаглавленном «Вес воздуха» (открытый банк, 7 класс), приводится целая последовательность исторических фактов, связанных с развитием пневматики и физики атмосферы. Для постановки проблемы используется противоречие между эмпирическим наблюдением строителей фонтанов во Флоренции 17 века и попыткой его объяснить с точки зрения физики Аристотеля, на основе утверждения, что «природа не терпит пустоты». За разрешением противоречия строители обратились к Г. Галилею, который первоначально отделался шуткой, но затем стал искать причину явления, проведя ряд экспериментов по «взвешиванию воздуха». Привлечение к этим поискам учеников Галилея Э. Торричелли и В. Вивiani увенчалось открытием и измерением атмосферного давления. На основе этого технического проблема ограниченности высоты подъема жидкости с помощью поршневого насоса, возникшая в строительной практике, нашла свое объяснение. Логика научного познания (экспериментальные факты, противоречащие существующей теории – новые принципы и гипотезы, их объясняющие – новая теория – следствия – экспериментальная проверка следствий) отражена и в блоке задания для 8 класса «Теория флогистона и открытие кислорода». К историческим экспериментам отсылают описания ситуаций в блоках «Опыты И.П. Павлова» (9 класс), «Движение крови по сосудам. Опыты Гарвея» (9 класс), «Эксперимент по самозарождению» (8 класс), опыты Д.И. Ивановского (7 класс), «Измерение скорости звука» (7 класс). В сюжете «Строительство пирамид» (7 класс) показана роль простых механизмов в практической жизни, не потерявшая актуальности и в наши дни. В описании ситуаций «Исследование морских глубин» (7 класс) прослеживается эволюция глубоководной техники (водолазный колокол Э. Галлея, батискаф О. Пикара).

Для формирования и оценивания компетенции «Научное объяснение явлений» подходят задания, в которых сопоставляются устаревшие и современные представления, сравниваются объяснения в рамках конкурировавших в истории науки теоретических концепций, точки зрения различных ученых. Например, в упомянутом выше блоке заданий «Теория флогистона и открытие кислорода» описаны основные положения флогистонной теории горения Бехера и Штала, популярной среди химиков 18 века. Затем приводятся данные об исследованиях Дж. Пристли и А. Лавуазье, показавших роль кислорода в химических процессах, результатом которых стал отказ от флогистонной теории. В заданиях требуется проанализировать одно из положений теории Бехера и Штала с позиции современных знаний о процессе горения; объяснить, в чем состоит ошибочность предположения Дж. Пристли о тождестве флогистона с открытым им кислородом.

Компетенция «Понимание особенностей естественнонаучного исследования» требует умений, востребованных при выполнении заданий, которым предшествует текст с данными реальных исследований, имевших большое значение в истории науки. Например, к описанию опытов английского ученого 17 века У. Гарвея (блок «Движение крови по сосудам. Опыты Гарвея», 9 класс), предлагается выявить, какую гипотезу он мог проверить в своем эксперименте. В блоке «Эксперимент по самозарождению» ставится вопрос с требованием обоснования ответа, можно ли на основании результатов, полученных в опытах итальянского ученого 17 века Ф. Реди подтвердить проверяемую им гипотезу, опровергающую теорию самозарождения организмов. Технические трудности эксперимента и пути их преодоления на примере открытия вирусов отражены в блоке заданий для 7 класса «Опыты Д.И. Ивановского». В описании ситуации «Измерение скорости звука» (7 класс) затрагивается проблема точности измерений: приводятся данные о результатах М. Мерсенна (1630 г.), которые позволили оценить порядок величины, и более точные результаты другого эксперимента, проведенного французскими академиками в 1738 г.

Задания для формирования и оценивания компетенции «Интерпретация данных, использование научных доказательств» также могут быть основаны на историко-научном материале. Например, в блоке «Эксперименты И.П. Павлова» (9 класс) приведен график зависимости от времени количества желудочного сока, выделенного при кормлении собаки, для разных пищевых продуктов (мясо, хлеб, молоко), к которому ставится несколько вопросов. В блоке «Солнечная активность» (9 класс) требуется сделать вывод на основе данных многолетних наблюдений итальянского биолога П. Фараоне во второй половине 20 века, представленных в виде графиков, на которых численность аномальных бактериальных колоний сопоставлена с числом Вольфа, характеризующим активность Солнца. Информация может быть представлена также в виде рисунков и фотографий из работ ученых (рукописей, трактатов, статей в научных журналах и т.д.). Так, в блоке «Атом» (9 класс) приведена фотография британского физика Д. Наддингера, запечатлевшего на обычную камеру изображение атома стронция. Для ответа на поставленный вопрос необходимо глубоко разобраться в принципе получения подобных изображений. Здесь хотелось бы заметить, что использование визуальных данных с привлечением историко-научных материалов требует от составителей заданий точности в верификации таких изображений во избежание ошибок. Так, в блоке «Пробка у растений» приведен рисунок из книги «Микрография» английского ученого 17 века Р. Гука, однако на расположенном рядом с ним портрете изображен его выдающийся соотечественник, современник и оппонент И. Ньютон.

Историко-научный компонент может присутствовать в заданиях с различным контекстом. Данные, относящиеся к процессам и явления в живой и неживой природе и их исследованиям, содержатся в материалах, отражающих историю науки. Примеры из истории медицины помогают задать контекст «Сохранение здоровья». Исторические аспекты присутствуют и в проблематике контекстов, связанных с опасностями, рисками, экологическими проблемами и природными ресурсами. Информация об истории появления новых технических устройств, приборов, материалов и технологий используется при моделировании контекстов «Современные технологии», «Техника и технологии в быту».

Пример – блок заданий «Мирный атом» (9 класс). На наш взгляд, некоторые формулировки заданий открытого банка могли бы быть дополнены историческими справками, отражающими вклад отечественных ученых (открытие и исследование графена в сюжете «Плащ-невидимка»).

Выводы:

1. Роль историко-научного компонента в структуре естественнонаучной грамотности можно определить через основные функции, соотносимые с задачами достижения ее составляющих:

– методологическая – формирование у учащихся знаний об основных закономерностях развития науки и методах научного познания природы – знание методологии и процедур (когнитивно-содержательный компонент ЕНГ);

– мотивационная – формирование мотивов к изучению естественных наук – интерес к науке и технологиям (аффективный компонент ЕНГ);

– аксиологическая – формирование системы ценностей, нравственных и мировоззренческих позиций, убеждений, идеалов – положительное отношение к науке и научной деятельности, понимание ценности научного знания, осознание важности естественнонаучных проблем (аффективный компонент ЕНГ);

– культурологическая – развитие общей культуры учащихся – осведомленность о социальных и культурных аспектах естественных наук, о связанных с ними проблемах (аффективный компонент ЕНГ).

2. При разработке дидактических и контрольно-измерительных материалов естественнонаучной грамотности сведения из истории науки и техники используются для конструирования сюжета, постановки проблемных ситуаций, встраивания контекста в описание ситуации.

3. Историко-научный материал позволяет разнообразить постановку заданий на понимание особенностей и интерпретацию данных естественнонаучного исследования за счет фрагментов из исторических источников (рукописи, издания трудов, публикации в научной периодике), содержащих информацию в различных формах (тексты, рисунки, таблицы, графики).

4. Приводимые в описании ситуаций факты из истории науки и техники, биографий ученых и изобретателей способны воздействовать на эмоциональную сферу, вызывать интерес, что помогает учащимся комфортнее ощущать себя в процессе выполнения заданий.

Литература:

1. Гуламова, М.Б. Использование исторического наследия на уроках химии [Электронный ресурс] / М.Б. Гуламова, Б.Б. Рахимов // Вопросы науки и образования. – 2017. – № 5 (6). – С. 109-110.

2. Демидова, М.Ю. Подходы к разработке заданий по оценке естественнонаучной грамотности обучающихся / М.Ю. Демидова, Д.Ю. Добротин, В.С. Рохлов // Педагогические измерения. – 2020. – № 2. – С. 8-20.

3. Демидова, М.Ю. Подходы к разработке экзаменационных моделей ОГЭ и ЕГЭ по физике в соответствии с требованиями ФГОС / М.Ю. Демидова, Е.Е. Камзеева, В.А. Грибов // Педагогические измерения. – 2016. – № 2. – С. 26-35.

4. Краткие результаты исследования PISA-2018 // Сайт Центра оценки качества образования ИСРО РАО: [сайт], 2018. – URL: <http://www.centeroko.ru/public.html> (дата обращения: 12.08.2022)

5. Матюшенко, Е.Е. Методика обучения общей биологии на основе исторического подхода к отбору учебного содержания: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Матюшенко Елена Евгеньевна. – Санкт-Петербург, 2014. – 20 с.

6. Открытый банк заданий для оценки естественнонаучной грамотности // Сайт ФГБНУ «ФИПИ»: [сайт], 2020. – URL: <https://fipi.ru/otkrytyy-bank-zadaniy-dlya-otsenki-vestestvennonauchnoy-gramotnosti> (дата обращения: 12.08.2022)

7. Оспенникова, Е.В. Принцип историзма в обучении физике: содержание и модели реализации в средней общеобразовательной школе / Е.В. Оспенникова, Е.С. Шестакова // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 4. – С. 67-75.

8. Шарыпова, Н.В. Историко-научный материал при обучении химии / Н.В. Шарыпова, С.И. Халявин // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – №3 (43). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-nauchnyy-material-pri-obuchenii-himii> (дата обращения: 13.08.2022).

9. Шимко, Е.А. Условия формирования и диагностики отдельных компонентов естественнонаучной грамотности учащихся / Е.А. Шимко // Школьные технологии. – 2019. – №2. – С. 102-112.

Педагогика

УДК 373.2

доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства Клыпа Ольга Викторовна

Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск);

студент Загорская Анастасия Сергеевна

Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста. Описана актуальность проблемы, дана характеристика эмоциональной отзывчивости и особенности ее развития посредством детских музыкальных произведений. Благодаря эмоционально-активной восприимчивости детских музыкальных произведений, у детей дошкольного возраста формируются ценностно-смысловые ориентации, создающие основу для развития эмоциональной отзывчивости, потребности в эстетическом самовыражении.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоциональная отзывчивость, детские музыкальные произведения.

Annotation. The article discusses the problem of the development of emotional responsiveness in preschool children. The relevance of the problem is described, the characteristics of emotional responsiveness and the features of its development through children's musical compositions are given. Thanks to the emotionally active perception of children musical compositions, value-semantic orientations are formed in preschool children, which create the basis for the development of emotional responsiveness, the need for aesthetic self-expression.

Key words: emotional sphere, emotional responsiveness, children musical compositions.

Введение. Одним из основных направлений государственной политики Российской Федерации о содержании и воспитании детей в дошкольных образовательных учреждениях является художественно-эстетическое воспитание –

целенаправленный процесс воздействия на личность ребенка с целью развития у него способности чувствовать и понимать произведения искусства. Занятия музыкой создают необходимые условия для формирования нравственных качеств личности, к числу которых относятся сострадание, чуткость, отзывчивость и др.

В исследованиях Т.А. Андреевко, Н.А. Ветлугиной, А.Г. Гогоберидзе, И.В. Груздовой, И.О. Карелиной, М.В. Серебряковой, Б.М. Теплова и др. рассматриваются такие вопросы, как содержание и структура понятия «эмоциональная отзывчивость», особенности ее развития в дошкольном возрасте, педагогические технологии развития эмоциональной отзывчивости, в частности, на музыку и др.

Актуальность исследуемой проблематики обосновывается тем, что в последние годы увеличилось число детей с нарушениями психоэмоционального развития, исследователи отмечают, что дети все больше уходят в виртуальный мир в результате неконтролируемого со стороны родителей процесса использования детьми современных гаджетов, что ведет к дефициту полноценного общения и как следствие – к проявлению озлобленности, агрессии, неспособности сопереживать другому.

Дошкольный возраст – сензитивный период для развития эмоционально-личностной сферы ребенка. Именно в условиях дошкольного образовательного учреждения имеется уникальная возможность для позитивной социализации детей, формирования у них осознанного отношения к нормам социального поведения, системы взаимоотношений, базирующейся на эмоциональной отзывчивости и эмоциональной привязанности.

Изложение основного материала статьи. В дошкольном возрасте центральное значение в системе психических функций имеет эмоциональная сфера. Она является базой общего психического развития, и как указывал Л.С. Выготский – «ядром становления личности ребенка» [3], проявляясь в умении ребенка откликаться (сочувствовать, переживать, сострадать, порадоваться, сопечалиться) на окружающие его события и явления, на эмоции других.

Музыка обладает уникальными возможностями для развития таких качеств, как чуткость, сочувствие, сопереживание. Любое музыкальное произведение обладает выразительностью, способностью человека к переживанию внутри себя, содержит в себе своеобразную интонацию, которая помогает человеку улавливать характер произведения. Глубина эмоционального состояния выражается в способности интерпретировать настроение и характер, которые выражает музыка.

Дошкольники особенно тонко чувствуют музыкальные образы, жанры, улавливают интонацию произведений, отражая их в своих движениях – покачивание головой, постукивание, шевеление губами в текст песни. Н.А. Ветлугина [2] указывала на то, что именно тело ребенка первым выдает его эмоциональную отзывчивость на музыкальное произведение.

В дошкольном возрасте дети только начинают проникать в глубинное переживание музыки, так как первое время они воспринимают музыку только как веселую и грустную. В старшем дошкольном возрасте дети начинают более осознанно относиться к музыкальным произведениям, высказывать свои эмоциональные впечатления, в этом возрасте ребенок уже способен рассуждать о музыке, делать предположения, почему автор назвал так или иначе произведение, что он хотел рассказать с помощью музыки.

Б.М. Теплов [11] выделял эмоциональную отзывчивость как одну из центральных проблем развития ребенка и указывал на необходимость развития способностей, лежащих в основе ее развития: ладовое чувство и чувство ритма. Преимущественно дети отдают предпочтение подвижной, активной музыке, веселой музыке, под которую можно потанцевать, подвигаться. Первоначально музыка для них – это средство для веселья, то что может поднять настроение, отдохнуть, попрыгать с друзьями. У них еще нет внутреннего чувства, что спокойная и плавная музыка также может быть средством отдыха и релаксации, может отражать глубинные эмоциональные состояния. Формированию такого понимания музыки, развитию не только внешней, но и глубокой внутренней эмоциональной активности, появлению ценностного отношения ребенка к музыкальным произведениям способствуют целенаправленные музыкальные занятия с детьми.

Все это позволяет нам признать, что эмоциональная отзывчивость на музыку может выступать не только как процесс ее восприятия (в основном все исследования посвящены этому вопросу), но и лежать в основе формирования эмоциональной отзывчивости как качества личности – способности к сострадательному поведению к людям.

Мы предположили, что интегративные занятия с использованием детских музыкальных произведений будут стимулировать развитие эмоциональной отзывчивости как качества личности.

Базовой площадкой для проведения исследования было выбрано Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Петрозаводского городского округа «Детский сад №91 «Белочка», филиал «Веснушки». В исследовании приняли участие 28 детей старшего дошкольного возраста. Исследование включало три этапа. На первом этапе на основе наблюдения и методик («Музыкальная палитра», В.П. Анисимов; «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке», Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина (Модификация В.Б. Никишиной; «Определи эмоции человека по ситуации», О.А. Прусакова; «Проявление эмпатии к сверстнику», Е.Н. Васильева) был выявлен общий уровень эмоциональной отзывчивости детей, были определены экспериментальная и контрольная группы для проведения формирующего эксперимента.

Основной задачей дальнейшего исследования (второй этап) стала разработка и использование в воспитательном процессе экспериментальной музыкальной методики развития эмоциональной отзывчивости у дошкольников. Были отобраны детские музыкальные произведения (П.И. Чайковский: «Болезнь куклы», «Мама», «Полька», «Игра в лошадки», «Осень», «Камаринская», «Неаполитанская», «Подснежник», «Зимнее утро»; Э. Григ: «Утро»; Д.Д. Шостакович: «Вальс – шутка»; С.С. Прокофьев: «Вальс»), разработаны интерактивные занятия, направленные на развитие способности детей определять эмоционально-образное содержание музыки, понимать чувства и настроения, выраженные в музыкальных произведениях, объективировать их разными способами творческой деятельности.

В работе с детьми экспериментальной группы мы выделили три этапа развития эмоциональной отзывчивости дошкольников на занятиях:

1 этап – развитие музыкального слуха детей. На этом этапе активно использовался такой прием, как слушание музыки. Детей знакомили с разными композиторами, с их произведениями. Активно использовалась беседа о прослушанном, то есть о том, какие эмоции вызывают произведения у конкретного ребенка и какие эмоции хотел передать сам композитор. Беседы были направлены преимущественно на формирование у ребенка базы эмоционального содержания музыки, развитие словарного запаса, знакомство с выразительными средствами. Использовались простые музыкальные игры и задания.

2 этап – развитие музыкальной отзывчивости. На этом этапе занятия проводились по следующей схеме:

- прослушивание музыкальных произведений, закрепление уже изученного;
- беседы, позволяющие проанализировать характер музыкальных произведений – окраску, тембр, настроение, оттенки;
- творческие задания, которые включают в себя умения выражать свои музыкальные впечатления, отношение к музыке. Предлагались задания: «нарисуй свое настроение к музыке», «нарисуй цвет своей любимой мелодии», «слепи услышанный образ», «сочини танец», «составь рассказ».

3 этап – активная самостоятельная деятельность ребенка. На этом этапе создавались условия для того, чтобы ребенок импровизировал, смог придумать собственный продукт на музыкальное произведение.

На первых занятиях активно вводились новые понятия об эмоциях. Дети учились слушать музыку и выражать свое отношение к ней, понимать эмоции, которые эти мелодии могут выражать, учились описывать их словами. Постепенно стали вводить изобразительная деятельность, сначала более простая, а затем усложненная – рисование пятнами, автопортрет, и танцевальная деятельность – выражение характера музыки с помощью движений.

Наибольший интерес у детей вызвали следующие занятия:

- 1) «Настроение музыки» – дети активно рассуждали, какое настроение у музыки.
- 2) «Музыка и цвет» – детям очень понравилось ассоциировать цвета с эмоциями, которые они услышали в мелодии, подбирать их, а также рассуждать, почему именно такой цвет соответствует музыке.
- 3) «Веселые инструменты» – дети хорошо овладели элементарными музыкальными инструментами и использовали их для выражения эмоционального состояния.

Самым интересным для детей было занятие «Автопортрет» – дети проявили способность изображать не то что выражает сама мелодия, а то, что почувствовали они при ее прослушивании – то есть, свое внутреннее состояние.

Занятия «Слушание музыки и танцевальная импровизация» и «Сочини свою сказку» вызвали у детей затруднения в объективации эмоционального состояния.

На контрольном (третьем) этапе исследования сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп позволил обнаружить, что проведенная работа способствовала формированию эмоциональной отзывчивости детей: суммарный показатель по всем заданиям значительно увеличился в экспериментальной группе (см. таб. 1).

Таблица 1

Показатели экспериментальной работы по формированию эмоциональной отзывчивости старших дошкольников (%)

	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Низкий уровень	28%	29%	28%	17%
Средний уровень	64%	62%	65%	70%
Высокий уровень	8%	9%	7%	13%

В поведении этих детей наметилась положительная тенденция: дети стали более активно проявлять эмоциональную отзывчивость, тоньше чувствовать то, какие эмоции испытывают другие дети, в повседневной жизни стали более эмпатичны к игрушкам, животным, героям литературных произведений (вывод сделан на основе наблюдения за поведением детей, опроса воспитателей, родителей).

Следует особо отметить необходимость целенаправленной работы с родителями. Результаты опроса указывают на то, что более 80% родителей не используют музыкальные произведения в процессе воспитания своих детей, не задумывались о влиянии детских музыкальных произведений на развитие эмоциональной отзывчивости.

В помощь воспитателям и родителям были составлены методические рекомендации, подготовлены примерные конспекты занятий, которые они могут использовать во взаимодействии с детьми.

Выводы. Подводя итог, следует отметить, использование музыкальных произведений для развития эмоциональной отзывчивости очень важно. В дошкольный период ребенок сензитивен к восприятию музыки, к музыкальным произведениям. Именно поэтому мелодии, музыкальные композиции могут стать отличным средством для обогащения эмоциональной сферы и личностного развития, развития чуткости, гуманности, лежащих в основе межличностных отношений. Важно обеспечить создание развивающей среды не только в дошкольном образовательном учреждении, но и в семье.

Литература:

1. Андреевко, Т.А. Развитие эмоциональной отзывчивости старших дошкольников / Т.А. Андреевко, О.В. Алекинова. – СПб.: Детствопресс, 2014. – 96 с.
2. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М., 2008. – 150 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
4. Гогоберидзе, А.Г. Педагогическая технология развития эмоциональной отзывчивости на музыку / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – Ростов-на-Дону. Феникс, 2008. – 428 с.
5. Груздова, И.В. Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку в условиях музыкально-игровой деятельности / И.В. Груздова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2018. – № 7. – С. 18-19.
6. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986 – 320 с.
7. Карелина, И.О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: избранные научные статьи. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 122 с.
8. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. – М.: Академия, 2013. – 378 с.
9. Николаева, В.В. Особенности развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста / В.В. Николаева // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2019. – №1. – С. 40-45.
10. Серебрякова, М.В. Формирование эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения у старших дошкольников / М.В. Серебрякова // Приложение к журналу «Современный детский сад». – М., «АРКТИ» 2014. – 60 с.
11. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. – М.: Наука, 2003. – 377 с.
12. Широкова, Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста / Г.А. Широкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 304 с.
13. Щетинина, А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учеб. пособие / А.М. Щетинина; Федер. агентство по образованию, Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород: НовГУ, 2004. – 132 с.

УДК 378.61

заместитель начальника отдела внешних коммуникаций
и довузовских проектов Князькина Евгения Александровна
Казанский национальный исследовательский технический
университет имени А.Н. Туполева-КАИ (г. Казань)

ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается структура и сущность готовности обучающихся к профессиональному самоопределению в рамках реализации профориентационных проектов. В статье отражена интерпретация профориентационных проектов в условиях системы моделирования, являющаяся теоретической и методологической основой в профориентации.

Ключевые слова: профориентационные проекты, профориентация, талантливая молодежь, обучающиеся, технический вуз, профессиональное самоопределение.

Annotation. The article discusses the structure and essence of students' readiness for professional self-determination in the framework of the implementation of career guidance projects. The article reflects the interpretation of career guidance projects in the conditions of the modeling system, which is the theoretical and methodological basis in career guidance.

Key words: career guidance projects, career guidance, talented youth, students, technical university, professional self-determination.

Введение. В настоящее время в условиях цифровизации образования и развития технологических инноваций актуализируется проблема профессионального самоопределения и реализации профориентационной деятельности в образовательных организациях высшего образования. На основании этого вопрос развития и совершенствования профориентационных проектов в вузах становится крайне актуальным.

Смысловое содержание понятия «профориентационные проекты» определено с точки зрения теоретической базы категории профессионального самоопределения молодого поколения. Большой вклад внесли отечественные психологи и педагоги Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.Д. Симоненко, К.К. Платонов, С.Н. Чистякова и другие. Авторы обосновали следующие подходы: социологический, психологический и психолого-педагогический в рамках теории профессионального самоопределения. [1, С. 25]

На сегодняшний день большую актуальность приобретает личностно-ориентированный подход в образовании, идеи которого отражены в трудах следующих ученых: М.С. Савиной, И.Д. Чечель, С.Н. Вершинина, М.В. Ретивых и др. [7, С. 38]

Опираясь на анализ исторических реалий, эффективным средством формирования у молодого поколения готовности к профессиональному самоопределению становятся профориентационные проекты.

Изложение основного материала статьи. До недавнего времени понятие «проект» было применимо преимущественно к инженерной среде, но сегодня в педагогических исследованиях понятие профориентационный проект направлен на решение проблемных вопросов, возникающих у талантливой молодежи в процессе профессионального самоопределения.

Профориентационный проект позволяет оптимизировать данный процесс в рамках поставленной задачи, целей и мер по их выполнению, а также описать необходимые ресурсы для практической части замысла и конкретных сроков поставленной цели. [2, С. 14]

Профориентационный проект определяет инструменты, которые в дальнейшем можно применить при выборе профессии и ответить на основные профориентационные вопросы:

- Какой тип профессий существует?
- Как определить данный тип профессий?
- Какие профессии сегодня востребованы на рынке труда?
- Какие профессии мне подходят и какие существуют методы выбора профессий?
- Как выбрать профессию?
- Что я могу сделать, чтобы понять моя ли это профессия?
- Какими компетенциями должен обладать успешный профессионал?
- Как построить свой личный профессиональный план?
- Как я могу узнать о возможных местах будущей работы? [3, С. 13].

В более строгом смысле автор отмечает профориентационный проект, который отвечает следующим критериям:

1. Проблемно-содержательное поле проекта непосредственно связано с темой персонального или общего «будущего».

2. Проблемно-содержательное поле проекта непосредственно связано с миром труда, профессий и компетенций (возможные варианты: региональные экономика и рынок труда, новые профессии и компетенции, актуальные вопросы по профессиональному самоопределению и др.).

3. В ходе проекта выявляются, осмысливаются, развиваются собственные профессионально значимые качества обучающихся.

4. Педагогическими результатами проекта являются те или иные универсальные компетенции.

5. В ходе работы над проектом участники проекта осваивают основы тех или иных профессиональных компетенций.

6. В структуру проекта включены те или иные профориентационные форматы (например, участники профориентационного проекта осуществляют экскурсию на информационном этапе или готовят, в качестве продукта, профессиональную пробу по определенной профессии/компетенции для других обучающихся).

В рамках выполнения профориентационных проектов обучающиеся демонстрируют свои профессиональные способности и получают подготовку в рамках своей будущей профессии на первоначальном этапе, в результате чего у них формируется осознанное профессиональное намерение [2, С. 82].

В связи с вышесказанным, систематическое вовлечение обучающихся в профориентационные проекты, позволяет решить следующие значимые задачи:

1) вовлечение обучающихся в теоретическую, практико-ориентированную и образовательную деятельность вуза, более близкую к профессиональной. Автор неоднократно подчеркивает, что в современном мире труда и профессий большую актуальность приобретает проектный формат;

2) проектная деятельность обучающихся позволяет сформировать комплекс профессиональных компетенций, которые имеют важную значимость для профессионального самоопределения талантливой молодежи (возможность самостоятельно ставить перед собой цели, планировать свои действия, оценивать свои последствия и выбор вариантов, прогнозировать развитие событий и прочее);

3) важной составляющей в содержательной части проектной деятельности является выдвинутая концепция профориентационного проекта. Данный тезис позволяет устранить преодоление привычной стратегии профориентации для обучающихся, которая знакомит молодое поколение с профессиями сегодняшнего и будущего дня, не учитывая высокую динамику изменений. В зависимости от возрастной группы обучающиеся вовлекаются в различные виды деятельности, такие как: проектирование и прогнозирование деятельности [4, С. 96].

Эффективным методом формирования профессионального самоопределения у талантливой молодежи является профориентационный проект онлайн школы КНИТУ-КАИ «Кибер школа 2.0». Данные по проекту можно увидеть ниже в таблице:

Наименование проекта	Проект онлайн школа КНИТУ-КАИ «Кибер школа 2.0»
Описание проекта	Онлайн школа КНИТУ-КАИ «Кибер школа 2.0» (далее – онлайн школа) является многопрофильной и ориентирована на обучающихся общеобразовательных организаций и образовательных организаций среднего профессионального образования.
География проекта	РФ, страны СНГ.
Целевая аудитория	Обучающиеся 9-11-ых классов общеобразовательных учреждений и 1-4 курсов образовательных организаций среднего профессионального образования Российской Федерации и стран СНГ.
Планируемые сроки проекта	Октябрь-декабрь 2022 г.
Цель проекта	Знакомство участников с лучшими направлениями подготовки КНИТУ-КАИ для формирования устойчивого интереса к инженерно-экономическим профессиям и помощь выбора своей будущей образовательной траектории.
Задачи проекта	– проектировать систему профориентации для обучающихся; – обеспечить профдиагностику и профконсультации обучающихся; – сформировать у обучающихся знания о предприятиях банковской и ИТ сфер, промышленных и других предприятий, современного производства, об актуальных профессиях, их основных требованиях к профессиональной личности, о иных путях продолжения высшего образования и получения профессиональной подготовки; – реализовать механизм содействия будущего трудоустройства для талантливой молодежи; – сформировать единое профориентационное пространство.
Информационное сопровождение проекта	Социальные сети, онлайн-лекции в видеостудии на базе технического вуза.
Организатор проекта	Начальник управления организации приема абитуриентов и развития карьеры КНИТУ-КАИ.
Участники проекта	Сотрудники отдел внешних коммуникаций и довузовских проектов КНИТУ-КАИ.
Организации-партнеры проекта	Предприятия банковской и ИТ сфер, промышленных и других предприятий; высококвалифицированные преподаватели КНИТУ-КАИ.
Ожидаемые результаты проекта	Онлайн школа позволит участникам в изменившихся экономических условиях помочь познать себя: свои способности и возможности, научить разбираться в разнообразии профессий, соотносить свои «хочу» и «могу» с современными требованиями рынка труда.
Качественные результаты проекта	Оценка исследовательских проектов будет производиться заочной группой экспертов и даст возможность получить 600 баллов максимально. Победителями и призерами онлайн школы принимаются участники, набравшие наибольшее количество баллов: 1 место – победитель, 2 и 3 место – призовые места, 4-10 места – лучшие участники.
Перспективы развития проекта	Получение сертификата предоставляет право на получение от 2-10 дополнительных баллов при поступлении в технический вуз (КНИТУ-КАИ).
Собственные ресурсы для реализации проекта	Площадка для съемок, подарочный фонд для призеров и победителей проекта.
Информация об организаторе проекта и его участников	420111, г. Казань, ул. Карла Маркса 10, Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ.
Система организации контроля за выполнением проекта	Непосредственный контроль осуществляет администрация вуза. Результаты контроля представляются 1 раз в квартал.

**составлена автором*

Онлайн школа КАИ «Кибер-школа 2.0» является многопрофильной и ориентирована на обучающихся 9-11 классов общеобразовательных организаций и обучающихся организаций среднего профессионального образования.

Онлайн школа позволит участникам в изменяющихся условиях помочь молодому поколению изучить свои способности и возможности, обучить разбираться в разнообразии профессий, соотносить свои «хочу» и «могу» с современными требованиями рынка труда.

Онлайн школа КАИ «Кибер-школа 2.0» – это обновленный проект на базе технического вуза, в рамках которого университет делится с талантливой молодежью не только своими образовательными возможностями, но и рассказывает, где и как их можно применить на практике и на предприятии.

Целью данного проекта является знакомство талантливой молодёжи с наиболее востребованными профессиями и трендами банковской и IT сфер, промышленных и других предприятий, формирования устойчивого интереса к инженерно-экономическим и гуманитарным специальностям и обеспечении выбора своей будущей образовательной траектории [5].

Благодаря данному проекту обучающиеся погружаются в вузовскую атмосферу на кибер-парах, и выполняя домашние задания. Данный проект показывает, что учёба в университете – это не конечная цель, что дальше есть ещё один важный путь – реализация на предприятии. Соответственно, чем раньше обучающиеся смогут выстроить свою образовательную траекторию, тем более осознанно он будет строить свою карьеру и жизнь» [5].

Выводы. Знакомство с практической профессиональной деятельностью требует системного вовлечения молодого поколения в практико-ориентированную проектную деятельность для их формирования готовности к профессиональному самоопределению.

Оптимальной формой такой деятельности, которая соответствует способам организации профессионально-трудовой деятельности на предприятиях-партнерах во всем мире, выступают профориентационные проекты.

Процесс организации профориентационных проектов – это процесс, основанный на постановке и достижении обучающимися практической готовности к профессиональному самоопределению.

По итогам проведения профориентационного проекта «Кибер школа 2.0» талантливой молодежи вручены сертификаты о готовности к профессиональному самоопределению, в которых отражены следующие показатели:

- профессиональная направленность (техника-человек);
- профессиональное намерение (будущая профессия и способ ее приобретения);
- причина профессионального выбора;
- наличие общеобразовательных знаний, связанных с будущей профессией [6, С. 256];
- наличие первоначального опыта, который связан с будущей профессиональной деятельностью (профпробы, наблюдения и прочее);
- выполнение и защита профориентационного проекта онлайн школа КНИТУ-КАИ «Кибер школа 2.0»;
- согласованность профессионального намерения с родителями;
- общий уровень готовности к профессиональному самоопределению [7, С. 160].

Таким образом, уровень выражения профессиональных намерений у талантливой молодёжи можно будет определить в рамках реализации профориентационных проектов.

Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – Москва: МПСИ; Воронеж: «МОДЕК», 2018 – 256 с.
2. Матяш, Н.В. Проектная деятельность школьников: монография / Н.В. Матяш. – Москва: Высшая школа, 2020. – 308 с.
3. Методическое пособие по разработке и оформлению профориентационных проектов / Н.В. Смирнова, К.Ю. Подкова, И.В. Хмелькова, А.Е. Овчинников, Д.В. Мисливченко. – Красноярск, 2018. – 59 с.
4. Научно-методическое пособие «НАША НОВАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ» / С.В. Никонникова, Н.Ю. Махонина. – Санкт-Петербург, 2020. – 96 с.
5. Приёмная комиссия КНИТУ-КАИ Сегодня в Казани стартует «Кибер школа 2.0» КНИТУ-КАИ / Приёмная комиссия КНИТУ-КАИ // kai.ru: Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ: [сайт], 1997. – URL: <https://kai.ru/news/new?id=12305901> (дата обращения: 21.02.2022).
6. Ретивых, М.В. Профориентационные творческие проекты как средство формирования у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению / М.В. Ретивых, А.Г. Пересыпко // Вестник Брянского государственного университета. – 2017. – №2 (32). – С. 254-260.
7. Ретевых, Е.А. Формирование у старших подростков культуры профессионального самоопределения в процессе выполнения творческих проектов: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ретивых Елена Михайловна. – Брянск, 2004. – 231 с.

Педагогика

УДК 37.017.4

кандидат педагогических наук Козлов Вячеслав Александрович

Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирское высшее командное ордена Жукова училище Министерства Обороны Российской Федерации» (г. Новосибирск);

кандидат педагогических наук, доцент Соломатин Евгений Вячеславович

Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирское высшее командное ордена Жукова училище Министерства Обороны Российской Федерации» (г. Новосибирск)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В РАМКАХ ЕВРАЗИЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация. В предлагаемой статье рассмотрены вопросы формирования морально-нравственных основ общества, где основным содержанием является – нравственное воспитание подрастающего поколения, его гармоничное развитие, которое в современном обществе реализуется в условиях экономических и политических преобразований. Также авторами уделено внимание нравственному воспитанию которое, как педагогическая проблема, по-прежнему остается в числе наиболее актуальных в нашей стране и которую, без преувеличения, необходимо осмыслить сегодня как одну из приоритетных в деле обеспечения национальной безопасности. Проведён анализ морально-нравственных основ обществ трёх религиозно-этно-ценностных конгломератов Евразийского континента: Европы, России и Индо-Азиатского региона.

Ключевые слова: Евразийская интеграция, мораль, нравственность, этика, нормы, душа, морально-нравственные основы, ценности, общество, личность, семья, развитие.

Annotation. The proposed article considers the comprehensive harmonious development of the younger generation and a particular personality - as an ideal of a moral and moral healthy society, as the value of a traditional family within the framework of Eurasian integration. The authors also pay attention to moral education as one of the most important areas of education in modern Russia. An analysis of the moral foundations of the societies of three religious-ethno-value conglomerates of the Eurasian continent: Europe, Russia and the Indo-Asian region is carried out.

Key words: Morality, morality, ethics, norms, soul, moral and moral relations, society, man.

Введение. Проблемам формирования морально-нравственных основ, ценностей и идеалов, в контексте нравственного воспитания было посвящено множество научных работ философами, педагогами, психологами, социологами, где ими нравственность (мораль) рассматривалась в различных ипостасях, таких как:

- нравственные отношения – Абрамова Л.А., Архангельский Л.М., Ашуруп М.О., Валиахметова Т.А., Веригин А.Б., Ганжин В.Т., Дробницкий О.Г., Журкина И.Л., Какоткин Н.С., Козлов В.А., Кунц О.Р., Македон И.И., Малыгина Г.В., Матюшин Г.Г., Плеханова Е. А., Промыслова Н.А., Разяпова Р.А., Рыбакова Н.В., Хамидуллина Р.А.;
- духовно-нравственные отношения – Михалец И.В., Лопуза А.Д., Лопуха Т.Л. и др.;
- социально-нравственные отношения – Матюшин Г.Г. Федосеева И.А., Егорычев А.М, Мордахаев Л.В. и др.;
- межличностные нравственные отношения – Ластухина Н.В., Туркин Е.В., Федак Е.И. и др.;
- нравственная позиция – Агаронян К.Р., Бережницкая О.Н., Бондаренко М.В., Борискина А.А., Гасанова С.С., Женчевская Ю.В., Кашкарова Е.Г., Ку Бон Иль, Никитина Е.Л., Подковырова В.В., Сливинская Т.А., Цатуров В.Н., Ши Лонвей и др.;
- нравственный идеал (формирование нравственного идеала) – Скосырева А.С., Андреянов Е.В. и др.;
- нравственные принципы – Станкевич А.Р. и др. [5, С. 6].

В современной России, нравственному воспитанию и поддержанию морально-нравственных основ общества уделялось ранее и продолжает уделяться внимание на самом высоком уровне государственной власти. О чем свидетельствуют примеры неоднократного обращения к вопросам формирования морально-нравственных основ общества президентом с Российской Федерации В. Путиным на многочисленных своих выступлениях перед Правительством страны, в Государственной думе, на ежегодной прямой линии и международном дискуссионном клубе «Валдай» [8].

Изложение основного материала статьи. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определяет, что основной задачей Российской Федерации – формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают современным традиционным требованиям XXI века, готовых к мирному созиданию и защите Родины [9].

Множественные попытки в постсоветский период интегрировать новую Россию и бывшие Советские республики в некую общую социально-экономическую среду Евразийского пространства столкнулись с множеством культурных, нравственных и ценностных проблем. Объединенные общими политическими и экономическими интересами, целями и задачами Евразийские державы более успешно и результативно действуют в экономической сфере, получая реальные конкурентные преимущества на всем континентальном пространстве. В настоящую истерическую эпоху, соответствию с принципом разноскоростной и разноуровневой интеграции, в Содружестве Независимых Государств (СНГ), созданном после развала Советского Союза (1991 г.), продолжают действовать различные интеграционные форматы, такие как Единое экономическое пространство (ЕЭП), Евразийское экономическое сообщество (ЕврАзЭС), Организация Договора о коллективной безопасности (ОДКБ) и Таможенный союз (ТС). На Европейском пространстве также функционируют аналогичные организации: Европейский Союз (ЕС), совет Европы, европейской экономической сообщество (ЕЭС), Европейская Ассоциация свободной торговли (ЕАСТ) и т.д. Казалось бы, они должны органично дополнять друг друга, создавая широкую платформу партнерства, сотрудничества, интеграции, а также формировать не только единое экономическое пространство, но и духовно-культурное, где происходил бы культурный обмен, взаимное духовное обогащение, крепла бы дружбы народов и Евразийское пространство становилось бы более открытым, безопасным и открывались бы широкие перспективы к развитию описываемого региона. А это представляется авторами возможным лишь при создании общего культурного пространства, некоей общей морали, которая способствовала формированию общей морально-нравственной модели нового общества. В общемировом историческом контексте евразийская интеграция, как правило, рассматривается в экономической сфере, причем признается закономерным и вполне логичным процессом, учитывающая условия глобализации, но вместе с тем, мы наблюдаем усиление не просто конкуренции, а ожесточённой борьбы за ресурсы, рынки, «ценности» и «свободу», которые стараются «отстоять» и «защитить» от посягательств извне. В этом противостоянии цивилизаций ценности и морально-нравственные основы современного Евразийского региона служат некой внутренней скрепой различных этнических, национальных и наднациональных общностей, которым они, несмотря на глобализацию и создание единого экономического пространства не позволяют терять свою духовную идентичность и этнопринадлежность.

Перед российским обществом, начиная с конца 80-х годов стоит моральный выбор: пересмотреть морально-нравственные основы, ориентируясь на западные ценности или поддерживать традиционализм в общественной морали, ориентируясь на этнорегиональные особенности в воспитании молодых людей.

Всестороннее гармоничное развитие конкретной личности – идеал любого нравственно здорового общества, любой традиционной семьи. Ведь данное общество – моральная основа любого государства с традиционными ценностями и идеалами. Причем, мораль связана с внешней необходимостью, то есть с моральными основами, а нравственность с внутренней основой личности – целеполаганием самого индивида. За всю историю человеческой цивилизации оно выработало моральные ценности, нравственные нормы, которые и позволяют ему считаться таковым. Причём, когда речь идёт о морально-нравственных основах современного Евразийского пространства, то, как же их можно унифицировать, когда мы повсеместно можем слышать: «Современная европейская мораль», «Пуританская мораль», «Лютеранские ценности», «Китайская мораль», «Буддийская мораль», «Восточная мораль», «Исламская мораль», «Мусульманская нравственность», «Традиционная русская мораль», «Православная мораль» и т.д. Моралью можно пользоваться, а нравственностью нельзя. Нравственность не может быть переведена в русло полезности и выгоды. Награда за нравственное поведение не может иметь материальной формы и лежит в самосознании индивида [2, С. 147]. Для того чтобы подрастающее поколение вбирало в себя все богатство интеллектуальной, нравственной, эстетической, традиционной региональной (национальной) культуры, выработанной лучшими представителями человечества необходимо терпеливо, планомерно и квалифицированно трудиться семье, школе, учебному заведению, общественным организациям государству. Педагогическая теория утверждает, что человек формируется в многогранной интеллектуально-трудовой деятельности: при получении образования и квалификации в различных заведениях, в труде, в профессиональной деятельности, в играх, в общении, в творческой деятельности, в спортивных достижениях. Там развиваются важнейшие черты человеческой личности.

Любой человек много раз становится перед нравственным выбором, где он, может совершить нравственный поступок, а может аморальный. Этот выбор заключается в определении наивысших моральных ценностей и следовании им и нравственному идеалу, либо отказу от них.

Воспитание нравственности – это процесс целенаправленного и активного воздействия на личность, то есть на его сознание, чувство и волю с целью формирования у субъекта нравственных качеств, позволяющих в ситуации морального

выбора совершать нравственные поступки на основе выбранных нравственных идеалов и действовать в рамках общественной морали.

Как нам известно, основные нравственные качества личности формируются в семье, при активном задействовании внутреннего механизма самовоспитания, а моральные основы – в обществе и государстве, что невозможно без правильно организованного общественного процесса воспитания.

Вместе с тем, мы наблюдаем как в современном обществе Евразийского пространства нарушение традиционных для Российского государства моральных норм и запретов, особенно это наблюдается в рекламе, средствах массовой информации, в культуре, которая из субкультуры перевоплощается в массовую. Повсеместно происходит манипулятивное воздействие на личность и общество, особенно на подрастающее поколение по средствам различных телепроектов и средств массовой информации, рекламы, популяризирующее «гедонистический проект», где все легко и доступно, а труд «остаётся за кадром», навязывается многогендерное общество, что весьма пагубно воздействует на подрастающее поколение. Он предлагает «получать от жизни все», а значит и попробовать алкоголь, наркотические вещества и другие «радости жизни», что приводит к изменению нравственных ценностных установок личности, морально-нравственных основ общества в целом, то есть разложению общественной морали и падению нравов. Наиболее устойчивым к такого рода воздействию оказывается Индо-Азиатский регион, где большинство населения исповедует Индуизм, Конфуцианство, Ислам и придерживаются традиционного духовного семейного воспитания. Там ещё сильны традиционные моральные основы общества.

В Российской Федерации, во множестве регионах, особенно на территории Северного Кавказа, также надёжны духовные скрепы и огромная роль в воспитании подрастающего поколения отведена семье. Учитывая традиционные морально-нравственные основы общества, в России при воспитании молодёжи основным направлением можно считать духовно-нравственное. О чем нам ярко свидетельствуют требования основных нормативных и правовых актов Российской Федерации, регламентирующие образование и воспитание (ФЗ «Об образовании», Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и др.), где задан вектор духовно-нравственного воспитания (развития) подрастающего поколения.

Таблица 1

Категории морали (нравственности)

<i>Категории нравственности</i>	<i>Субъект</i>	<i>Условия формирования</i>
<i>Нравственные качества</i>	Личность	Семья, учебные заведения
<i>Нравственные принципы</i>	Личность	Семья, социум
<i>Нравственные ценности</i>	Общество	Семья, социум
<i>Нравственные идеалы</i>	Общество	Семья, социум, государство
<i>Моральные основы</i>	Общество, государство	Исторический процесс, геополитика

Выводы. Таким образом, для воспитания и развития личности, поддержания традиционных морально-нравственных основ российского общества в рамках Евразийской интеграции процесс духовно-нравственного воспитания в рамках образовательной деятельности учебных заведений должен обеспечить:

- создание целостной образовательной среды, включающей учебную и внеучебную деятельность с учётом историко-культурных, этнических и региональных традиционных специфик;
- выработки способности у обучающихся к воспитанию, готовности к духовно-нравственному развитию на основе нравственных установок и традиционных моральных норм, непрерывного образования и самообразования, саморазвития и самовоспитания;
- формирование у обучающегося активной жизненной и гражданской позиции, на основе качеств гражданина-патриота;
- целенаправленное формирование социального опыта обучающегося как основы его высокой гражданской позиции и сознательного нравственного выбора;
- последовательное и целенаправленное освоение обучающимся социокультурного опыта, накопленного в течение столетий многими поколениями и неразрывно связанного с духовными устоями, историей и культурой России, традиций своего учебного заведения.

Основными элементами социума как системы являются индивиды, личности, социальные группы, общности, объекты материальной и духовной культуры (государственные и общественные институты, моральные нормы и производные от них – обычаи, традиции, ценности, идеалы), виды действий и взаимодействий индивидов – нравственные отношения, коллективные представления, народ, этнос, нация, государство, которые и формируют морально-нравственные основы общества.

Литература:

1. Абрамова, Л.А. Развитие нравственных отношений между учителем и учащимися в отечественном общем образовании первой трети XX в.: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Абрамова Людмила Алексеевна. – Чебоксары, 2007. – 364 с.
2. Бахчиева, О.С. Подходы к определению нравственности / О.С. Бахчиева // Наука и школа. Московский педагогический государственный университет. Вопросы психологии и воспитания. – 2013. – № 4. – С. 147-153.
3. Деникин, А.В. Сборник учебных и методических материалов по формированию у курсантов вузов ВВ МВД России нравственных отношений к сослуживцам: учебное пособие / А.В. Деникин, Е.И. Федак, В.А. Козлов. – Москва: Лаборатория «ОП» (Серия «Воспитание»), 2013. – 144 с.
4. Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий; АН СССР, Ин-т философии. – Москва: Наука, 1977. – 333 с.
5. Козлов, В.А. Формирование у курсантов вузов внутренних войск МВД России нравственного отношения к сослуживцам: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Козлов Вячеслав Александрович. – Москва, 2013. – 224 с.
6. Кольцов, М.А. Европейская интеграция: история и современность: текст лекций / М.В. Кольцов. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – ЯрГУ, 2014. – 68 с.
7. Поликанова, Е.П. Моральные ценности и их роль в современном обществе / Е.П. Поликанова // Философия и общество. – 2014. – №3 (75). – С. 131-140.

8. Гаврилова, А.В. Путин В.В. на заседании ежегодного международного клуба «Валдай» / А.В. Гаврилова // Стенограмма выступления на заседании дискуссионного клуба «Валдай». – Москва: РИА Новости, 2020. – Сайт.рф: Сетевое издание РИА 2014. – URL: <https://rg.ru/2020/10/22/stenogramma-o-chem-rasskazal-vladimir-putin-na-zasedanii-kluba-vaddaj.html>

9. Российская газета. Распоряжения правительства. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации № 996-р.: [Принято Правительством Российской Федерации 29 мая 2015 г.]. – Москва: Федеральный выпуск № 6693 (122) от 8 июня 2015.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Колесникова Татьяна Алексеевна

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

ПРИМЕНЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В процессе обучения в начальной школе не обходимо использовать межпредметную связь. Уроки технологии на начальной ступени обучения не исключение. На них обучающиеся используют знания других дисциплин таких как: изобразительное искусство, окружающий мир, математика. Но не только знания, но умение их применять необходимый элемент обучения предмету технология. В статье авторы делают акцент на применения математических знаний и умений младшими школьниками на уроках технологии. Важность умения использования знаний по математике на практике прослеживается в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Благодаря чему становится возможным осуществление межпредметной связи между математикой и технологией. Комплексное и систематизированное использование знаний и умений по математике на уроках технологии позволяет упорядочить знания обучающихся. В последующем данные знания и умение их применять могут быть использованы в профессиональной практической деятельности.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, младший школьный возраст, учебная деятельность, начальная школа, межпредметные связи, интегративное обучение, урок технология, математические знания и умения.

Annotation. In the process of teaching in elementary school, it is necessary to use interdisciplinary communication. Technology lessons at the initial stage of education are no exception. On them, students use the knowledge of other disciplines such as fine arts, the world around them, and mathematics. But not only knowledge, but the ability to apply them is a necessary element of teaching the subject of technology. In the article, the authors focus on the application of mathematical knowledge and skills by younger students in technology lessons. The importance of the ability to use knowledge in mathematics in practice can be traced in the Federal State Educational Standard of Primary General Education. Thanks to this, it becomes possible to implement an interdisciplinary connection between mathematics and technology. The complex and systematized use of knowledge and skills in mathematics in technology lessons allows you to streamline the knowledge of students. Subsequently, this knowledge and the ability to apply it can be used in professional practice.

Key words: federal state educational standard of primary general education, primary school age, educational activity, elementary school, interdisciplinary communications, integrative education, technology lesson, mathematical knowledge and skills.

Введение. Изменения, происходящие в обществе, ускоряют быстрые темпы развития науки, производства, внедрение новых технологий, а также определяют новые виды и темпы трудового воспитания в начальных учебных учреждениях, нацеленных воспитать человека, который сможет осуществлять самостоятельную и активную деятельность, быстро принимать разные решения, адаптироваться даже при быстром изменении условий. Труд – это специфическая и целесообразная деятельность человека, которая направлена на изменение и освоение природных ресурсов для осуществления всевозможных видов деятельности. Труд является основным источником для обеспечения материальных и духовных богатств. Эта обязанность – основная для каждого человека, которая является фундаментом для личностного развития. Осуществляя трудовую деятельность, люди получают не только товарные и материальные блага, но и развивают творческие способности, человек самоутверждается и становится полноценным членом общества.

Для того, чтобы полноценно реализовать данную цель необходимо осуществлять технологическую подготовку школьников. Младшим школьникам нужно осваивать необходимые знания и умения, для проведения элементарной обработки различного материала, принимать активное участие в творческих, преобразовательных работах, в процессе создания проектов, знать основы культуры быта и труда [4].

В рамках нашего исследования нами был проанализирован в новой редакции ФГОС НОО [7], а в частности основные требования к предметным результатам. Анализ показал что результаты, представленные в вышеуказанном документе по математике имеют точки пересечения с результатами, представленными по технологии. Это говорит о том, что между предметами есть взаимосвязь, которую необходимо использовать для наилучшего освоения данных предметов.

В современной школе уроки труда занимают значимое место, а данный фактор заметен в большинстве прогрессивных систем образования, которые применяются в развитых странах мира. Для ускорения данного процесса необходимо пересмотреть отдельные научно-теоретические подходы к предмету, собранные по специальной методике. После того как учебный предмет «Труд» был переименован с «Технологию» содержания предмета и подходы к нему не изменились. В результате ограничивается реальная образовательная и развивающая направленность данного предмета. Новый Стандарт требует значительных преобразований в процессе трудового обучения и воспитания, где одним из условий ставится связь с жизнью. То есть те знания и умения, которые младшие школьники приобретают на «Технологии» им необходимы будут для дальнейшего обучения в средней и старшей ступени, для решения жизненных ситуаций, а также подготовит их к трудовой деятельности, как в быту, так и в будущей профессии.

Современная методика преподавания призвана определять, как содержание, так и способ организации деятельности учеников на уроках, учитывая актуальные проблемы обучающего процесса.

Только научившись решению технических задач, младший школьник пополнит запас знаний для дальнейшего их применения, а так же для своего личностного роста. В процессе преобразовательного творческого направления будет заложена основа ценного для общества качества, нравственного и личностного характера.

Для освоения умения конструировать и моделировать, учащимся необходимы междисциплинарные знания начальной школы. К одним из таких относится предмет «Математика». Именно применение математических знаний и умений на

технологии способствуют более успешному усвоению, как теоретического материала предмета, так и развитию технологических умений и навыков.

Большой вклад в изучение применения математических знаний и умений на уроках технологии внесли такие учёные, как: С.И. Волкова, А.А. Милованова, И.Г. Моргунова, Д.К. Пулатова, А.С. Смирнова и др.

В своем исследовании мы будем исходить из того, что математические знания и умения – это совокупность идей о пространственных формах и количественных отношениях, обеспечивающие теоретическое овладение предметом и успешное выполнение деятельности с ним, которое основано на правилах, законах, выводах.

Основываясь на анализе теоретических положений, мнений ученых по данной теме, педагогического опыта мы выделили три возможности применения математических знаний и умений у младших школьников на уроках технологии: интегративное обучение, обучение ручной обработки разных материалов, обучение конструированию и моделированию.

Успешность обучения школьников одной дисциплине определяется присутствием у учеников конкретных знаний, умений и навыков, используемых на другом предмете.

В рамках нашего исследования мы проанализировали учебно-методические комплексы (УМК) для начальной школы традиционной системы обучения («Школа России», «Начальная школа XXI века») и развивающей системы обучения (УМК «Развивающее обучение Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова»). Во-первых, при анализе данных УМК было выделено общее содержание: воспроизводится форма изделия: чертёж изделия, состоящий из геометрических фигур, обводка формы по контурам, перенос чертежа на материал, обращение к анализу геометрических фигур и их характеристикам, выполнение замеров, построений. Вышеперечисленные операции выполняются как на уроках математики, так и на уроках технологии.

Во-вторых, были подобраны и далее приведены примеры, показывающие возможности применения математических знаний и умений у младших школьников на уроках технологии. В курсе математики за второй класс, учащиеся изучают тему «Окружность», при этом получают такие умения, как: пользоваться циркулем, вычислять радиус окружности и её диаметр в соотношении с кругом. При этом на уроках «Технологии» во втором классе по программе: «Начальная школа XXI века», по теме: «Открытка с сюрпризом» учащиеся используют полученные знания и умения по теме «Окружность». Для изготовления шаблона «Шар» ученики пользуются циркулем, соотносят понятия «Круг» и «Окружность», умеют распределять данную геометрическую фигуру на листе. Примером может служить и такие знания по математике как понятие «квадрат», «прямоугольник», «куб», «параллелепипед» и др. их характеристики. На уроках «Технологии» применить данные знания и умения можно при изготовлении коробки для подарка.

Младшим школьникам необходимо выполнить развертку при этом им необходимо использовать математические знания и умения перевода системы расчетов из миллиметров в сантиметры, и применяют умение работать с инструментами, такими как линейка. В том числе примером служит изготовление модели парусника по теме «Весенняя регата». Подобные задания помогают обучающимся понять, как применить этот навык в жизни, а также, почему он важен. Данные примеры показывают насколько важно применять межпредметные знания и умения как по математике в технологии, так и наоборот.

Изучение теоретических основ данной темы поставило перед нами вопрос: «На каком уровне находится сформированность математических знаний и умений у младших школьников для применения их на уроках технологии?».

Для того чтобы ответить на вопрос была проведена опытно-экспериментальная работа по выявлению актуального уровня сформированности математических знаний и умений у младших школьников и нахождение оптимальных путей дальнейшей работы по применению данных знаний и умений. Нами были поставлены следующие задачи: разработать опросник для исследования актуального уровня сформированности математических знаний и умений у младших школьников, используемых на уроках технологии; выявить и описать уровень сформированности математических знаний и умений у младших школьников, применяемых на уроках технологии; обработать данные исследования, выполнить качественный и количественный анализ данных.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Лесосибирска. В исследовании приняли участие 50 человек в возрасте 8-9 лет. После проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы были определены уровни сформированности математических знаний и умений младших школьников используемых на уроках технологии: высокий уровень (31-47 баллов), средний уровень (16-30 балла), низкий уровень (0-15 баллов).

Результаты показывают, что у 17 школьников что составляет 28,3% выявлен высокий уровень сформированности математических знаний и умений используемых на уроках технологии, со средним уровнем – 18 младших школьников и это 30%, и с низким уровнем выявлено 25 участников опроса (41,7%), что составляет соответственно большинство. Анализируя результаты мы пришли к выводу о том, что возникает необходимость в разработке уроков технологии, содержание которых будет направлено на применение математических знаний и умений младшими школьниками через различного рода заданий.

В ходе дальнейшей опытно-экспериментальной работы нами были разработаны технологические карты уроков технологии с заданиями направленными на необходимость применения младшими школьниками математических знаний и умений. Данная работа осуществлялась в течении всего учебного года. После проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы мы провели повторную диагностику и сравнили полученные результаты, представленные ниже в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы по применению младшими школьниками математических знаний и умений на уроках технологии

Уровни	Этапы	
	Констатирующий этап (%)	Контрольный этап (%)
Высокий	17 (28,3%)	23 (38,3%)
Средний	18 (30%)	27 (45%)
Низкий	25 (41,7%)	10 (16,7%)

Сравнительные результаты наглядно показывают динамику уровня сформированности применения младшими школьниками математических знаний и умений на уроках технологии. Соответственно после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы преобладает средний уровень сформированности применения математических знаний и умений на уроках технологии.

Выводы. Таким образом, анализ полученных результатов показывает, что работа по применению математических знаний и умений младшими школьниками на уроках технологии дала положительные результаты. Все участники исследования видят связи между реальной жизнью, уроками математики и технологии. Отрабатываются умения, и

вырабатывается навык работы с чертежно-измерительными инструментами и построения геометрических фигур заметно улучшился. Учащиеся оперируют понятиями, уместно их применяют на уроках технологии. В процессе опытно-экспериментальной работы поставленная нами цель достигнута, задачи выполнены. Выбранное направление работы является верным, использование возможностей применения математических знаний и умений на уроках технологии в начальной школе является результативным. Обращаем внимание на тот факт, что дети с низким уровнем также присутствуют, поэтому считаем необходимым продолжать начатую работу.

Литература:

1. Волкова, С.И. Математика и конструирование: учебное пособие для педагогов / С.И. Волкова, О.Л. Пчелкина. – Москва: Просвещение, 2010. – 39 с.
2. Жмакина, Н.Л. Проектирование уроков «Технология» в начальной школе / Н.Л. Жмакина. – Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2021 – 78 с.
3. Кошмина, И.В. Межпредметные связи в начальной школе / И.В. Кошмина. – Москва: Владос, 2019. – 144 с.
4. Моргунова, И.Г. Особенности урока технологии в начальной школе: дидактический аспект / И.Г. Моргунова // Вестник БГУ. – 2010. – №1. – С. 255-258.
5. Остонова, М.А. Особенности построения и проведения интегрированного урока в начальной школе / М.А. Остонова // Достижения науки и образования. – 2020. – № 2 (56). – С. 22-24.
6. Смирнова, А.С. Реализация межпредметных связей на уроках математики / А.С. Смирнова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т.8. – №4. – С. 34-43.
7. Российская Федерация. Законы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Федеральный закон № 286 [утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 31 мая 2021, зарегистрирован в Минюсте РФ 05 июля 2021г.]. – Москва: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2021.

Педагогика

УДК 378 + 37.013

доктор педагогических наук, профессор Колобова Лариса Владимировна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОПЫТ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования самообразовательных умений у обучающихся на этапе среднего общего образования. Раскрыты определение, сущность понятия самообучения как части самообразовательной компетенции. Описаны способы и приемы развития лингвосамообразовательных умений школьников. Представлены результаты проведенного исследования по разработке проекта, направленного на формирование и развитие самообразовательных умений школьников.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учитель, обучающийся, лингвосамообразовательные умения, иностранный язык, портфолио.

Annotation. The article deals with the problem of formation of self-educational skills among students at the stage of secondary general education. The definition and essence of the concept of self-learning as part of self-educational competence are revealed. The methods and techniques of the development of linguistic self-educational skills of schoolchildren are described. The results of the conducted research on the development of a project aimed at the formation and development of self-educational skills of schoolchildren are presented.

Key words: self-study, teacher, student, linguistic self-educational skills, foreign language, portfolio.

Введение. Современные стандарты обучения предусматривают выделение достаточного времени для самостоятельной работы обучающихся, однако игнорируют тот факт, что навык самообразования не формируется спонтанно, а требует времени и контроля со стороны учителя. Представляется целесообразным введение элементов самообразования непосредственно в учебный процесс. При изучении иностранного языка такая практика представляется не только желательной, но и абсолютно необходимой ввиду необходимости реализации индивидуального подхода к обучению. Обучение объединяет деятельность двух субъектов – носителей деятельности в образовании, то есть субъекта обучения (учащихся) и субъекта обучения (учителя), которые определяют существование двух отдельных, но взаимосвязанных процессов в образовании: обучения и преподавания. Обучение – это приобретение элементов опыта, накопленного человечеством. Таким образом, преподавание – это формирующая деятельность субъекта обучения, направленная на содействие эффективному обучению [1, С. 37].

Организация учебного процесса на основе самонаправленного обучения предполагает перенос субъект-объектных (обучающих) отношений, когда темп обучения и уровень сложности учебного материала, вводимого преподавателем, переходит на уровень субъект-субъектных отношений, при которых темп и уровень сложности определяется самим обучающимся в соответствии с его возможностями и интересами. Учитель, в то же время, выступает в роли консультанта, к которому ученик всегда может обратиться в случае затруднений в процессе усвоения материала. Реализация данного подхода непосредственно в образовательном процессе позволяет решать задачи традиционного подхода к обучению, куда относятся и ключевые вопросы самообразования, которые связаны с целеполаганием, самоорганизацией и самоконтролем учащихся. Постановка целей чрезвычайно важна, потому что она помогает повысить производительность, а также улучшает концентрацию. Наличие четких целей означает, что обучающийся с большей вероятностью создаст конкретный план и предпримет действия для достижения своих целей. Преподаватель руководит учебным процессом и проверяет качество овладения учащимися материалом, отслеживая проблемы каждого из них.

Изложение основного материала статьи. На этапе развития учебных умений самостоятельное обучение предполагает индивидуальную работу с материалами, собранными и организованными преподавателем. При самостоятельном обучении учащиеся уходят от зависимости от учителя и несут ответственность за свое обучение и учатся учиться: развивать ключевые учебные навыки; активно управлять своим обучением, находить возможности для обучения и использовать соответствующие стратегии обучения; вовлекать себя в процесс постановки краткосрочных и долгосрочных целей обучения, размышлять и оценивать свой прогресс.

Самостоятельное обучение – это индивидуальная работа, учебная деятельность учащихся, которая не предполагает прямого руководства со стороны преподавателя и осуществляется через используемые материалы. Способность делать

осознанный выбор и брать на себя ответственность за результаты своей учебной деятельности, мотивация и уверенность – вот основные качества самостоятельного ученика.

Самостоятельное приобретение знаний – это не столько процесс их получения, сколько деятельность по их осмыслению, запоминанию, а главное, практическому применению, что и способствует формированию личности с её мировоззрением. Первоочередной целью самообразования является формирование зрелой личности, стремящейся к непрерывному развитию, которое становится привычкой, потребностью.

Таким образом, самообразование – самостоятельная, систематическая познавательная деятельность, целью которой является достижения определенного уровня личностно и общественно значимых результатов.

Е.В. Ятаева считает, что для развития лингвосамообразовательной компетенции наличие знаний и умений представляется недостаточным. Необходимы соответствующие личностные качества, ключевым из которых является познавательная самостоятельность – «независимость от управления извне, способность к самоуправлению (саморегуляции) своей познавательной деятельностью, взятой в самом общем виде» [3].

Владение этой компетенцией связывается учеными с приоритетной ориентацией на овладение способами образовательной деятельности, то есть умениями самостоятельно осваивать изучаемый предмет. Данные умения, называемые учебными, определяются в современной науке как «универсальные для учебных предметов способы получения и применения знаний в отличие от предметных умений, которые являются специфическими для той или иной учебной дисциплины» [2, С. 92]. Основной их особенностью является надпредметность, то есть «применимость к широкому кругу учебных дисциплин и областей жизнедеятельности» [1, С. 12].

Роль образования должна заключаться в том, чтобы снабдить их инструментами и навыками для самостоятельного приобретения знаний.

В условиях широкого доступа к опыту и знаниям благодаря высоким технологиям и модернизации всех сфер жизнедеятельности, гораздо больше возможностей и перспектив имеют обучающиеся, а впоследствии специалисты, обладающие навыками непрерывного самообразования и обновления своего интеллектуального потенциала. Именно на это направлено формирование учебных умений по развитию лингвосамообразовательной компетенции. Все вышеперечисленные составляющие обладают ярко выраженным личностным смыслом для обучающегося и являются основным показателем высокого уровня развития лингвосамообразовательной компетенции, так как обучающимся выстраивается собственная линия поведения, что свидетельствует о его компетентности.

В качестве средства самооценки и самоконтроля обучающегося при формировании умений лингвосамообразования мы предлагаем использовать технологию языкового портфолио, которая дает возможность повысить мотивацию и самооценку обучающихся, оценить уровень владения иностранным языком и обозначить задачи лингвосамообразовательной деятельности.

Среди основных задач языкового портфолио выделяют: придать форму и единое видение личным достижениям в изучении иностранного языка (одного или нескольких); способствовать развитию мотивации обучающихся за счет признания ими своих собственных усилий и успехов для расширения и разнообразия их языковых умений на всех уровнях; фиксировать языковые и культурные умения, которыми овладели обучающиеся.

К задачам также относят развитие способности к самостоятельному изучению языка, а четкое описание иноязычных компетенций подразумевает способность образовательной мобильности.

Регулярное заполнение языкового портфолио воплощает идею непрерывного образования и становится особо значимым при переходе на новый этап обучения. Языковое портфолио состоит из трех компонентов: языковой паспорт, языковая биография, досье.

Процесс овладения иностранным языком происходит через размышления и осознание обучающимися того, как учиться, и это делает их активными субъектами образования в том смысле, что они учатся анализировать собственные учебные стратегии. Так обучающиеся начинают принимать решения, стоит ли что-то менять, улучшать, и каким образом это сделать. Как правило, в процессе традиционного преподавания иностранного языка в школе эти черты отсутствуют, и от обучающихся не требуют самооценки своего учения, анализа и оценки своей образовательной активности. Такие задания, как интервью, групповые обсуждения и анкеты заставляют обучающихся задуматься над своими действиями и могут помочь научиться брать ответственность за процесс изучения иностранного языка на основе самообразования, и в результате, стать активным субъектом собственного образования. Роль учителя в развитии лингвосамообразовательных навыков – центральная. От учителей требуется создание в классе таких условий, которые способствуют развитию автономности учеников. Для начала учитель может обратиться к тому, что обучающимся уже знакомо, к их прошлому опыту, а, затем, постепенно повышать осознание обучающимися пользы от возрастающей независимости в образовании. Современные исследования подчеркивают необходимость обеспечивать обучающихся учебными умениями параллельно с учебным материалом и делать это составной частью обучающего процесса.

Комплекс текущих проблем, таких как финансирование от министерства, загруженность учителей и количество обучающихся в классе, определяет невозможность обеспечить обучающихся в группе индивидуальной поддержкой от учителя или предложить им индивидуальный план образования. Основная проблема состоит в том, как в таких условиях создавать почву для развития лингвосамообразовательных умений. Одним из способов содействия развитию таких умений у старшеклассников является ведение специально созданного портфолио. Пошаговое портфолио может обеспечить постепенное движение от обучения с учителем, к самообразованию, подводя краткий итог каждой проделанной работы. Предполагается, что размышления и анализ, оформленные в виде портфолио, сформируют у обучающихся способность критического отношения к своему учению образованию, что является решающим моментом в формировании умений обучающихся извлекать пользу из полученного опыта и определять следующий этап обучения. Чтобы оценить проект и получить информацию о каких-либо положительных сторонах использования комплекса пошаговых заданий в портфолио для развития лингвосамообразования, мы ставим следующие вопросы: последуют ли изменения после выполнения комплекса внеаудиторных заданий для изучения иностранного языка? если да, то какова природа этих изменений? эффективен ли такой способ знакомства обучающихся с особенностями лингвосамообразовательной деятельности? результативны ли такие портфолио для формирования лингвосамообразовательных умений? Подобное портфолио может быть дано на родном языке или на изучаемом, в зависимости от степени языковой подготовленности обучающихся на момент начала работы. Постепенно такие задания должны даваться на иностранном языке.

В проекте приняли участие ученики 11 класса с углубленным изучением английского языка в количестве 12 человек.

Портфолио состоит из десяти листов с письменными заданиями, которые были даны школьникам в начале учебной четверти. Обучающимся предлагалось выполнять эти задания во внеурочное время. Так как целью проекта было поспособствовать формированию лингвосамообразовательных навыков, то портфолио представляется отдельно от процесса обучения и домашнего задания. Несмотря на то, что форма портфолио была выдана всем обучающимся, участие было добровольным. В течение учебной четверти в классе не предполагалось обращаться к этому проекту, а оставить его

заполнение на усмотрение каждого в отдельности. На обложке было обозначено несколько вопросов, которые активизируют размышление о своих учебных потребностях и об отношении к лингвосамообразованию вне школы. Внутри портфолио десять листов с письменными заданиями, которые необходимо было выполнить за первую четверть (8 недель). Первые шесть листов состоят из четких заданий, созданных, чтобы показать обучающимся ряд видов работы с иностранным языком, которые можно выполнить самостоятельно. Например, чтение написанной специально для изучающих язык статьи, прослушивание песни и выполнение задания, найти адекватную книгу с грамматическими заданиями или встреча с независимым консультантом, учителем. Задания становятся постепенно менее структурированными и более личностно-ориентированными. Последнее задание и вовсе предлагает самостоятельно выбрать вид занятий по иностранному языку. Для каждого задания предлагается ряд вопросов, чтобы подсказать обучающимся, как, с какой точки зрения следует оценивать проделанную работу. Все это делать необходимо с целью стимулирования оценки и планирования процесса обучения и для текущей оценки своих учебных потребностей.

Сравнительный анализ двух анкет в начале и конце проекта-портфолио дает возможность оценить отношение к процессу овладения языком и режиму работы над ним в контексте лингвосамообразования.

На первый вопрос «Сколько времени ты проводишь занимаясь иностранным языком помимо школьных занятий каждую неделю?» 8 школьников отметили увеличение внеклассного времени работы с иностранным языком, 3 – уменьшение, один не отметил разницы. В среднем 67% обучающихся стали больше времени уделять самостоятельным занятиям.

На второй вопрос «Что ты делаешь для внеклассного изучения иностранного языка?» в целом не было отмечено изменений в ответах. Хотя некоторое количество обучающихся описали большее количество разнообразных занятий, столько же человек стали использовать меньшее количество видов деятельности. Однако стоит заметить, что во второй раз обучающиеся не только перечисляли к каким видам лингвосамообразовательной деятельности они прибегают, но часто указывали причину, почему они выбрали именно этот род деятельности. Например, про чтение статей в журналах, издаваемых специально для изучающих язык, обучающиеся пишут, что в процессе работы им помогает специально подготовленный список незнакомой лексики, встречающейся в статье.

На вопросы «Важно ли для тебя учить язык самостоятельно, вне школьной программы?» и «Почему?» все обучающиеся ответили «Да» в обеих анкетах. Но причины в начале и конце были описаны разные. В первой анкете школьники указывали причины, связанные со временем и повторением, а во второй анкете ответы касались процессов планирования и выбора видов деятельности. Такие комментарии как: нужно больше времени и поводов попрактиковаться в языке, или я могу повторить и закрепить пройденный в классе материал – типичные для вводной анкеты. А для контрольного теста характерны ответы типа: ты можешь больше времени потратить на то, в чем испытываешь трудности; я могу сосредоточиться на том, что меня действительно интересует; или мы можем выбрать любой предмет и тему, какую хотим.

В ответах на четвертый вопрос «Что ты думаешь о языковом образовании помимо школьной программы?» очевидна существенная перемена. Типичными комментариями вначале были: это полезно для меня, я смогу подтянуть свой английский; в этих ответах главное – необходимость и практическая польза лингвосамообразования. В то время как в итоговых ответах приоритетом были полученные эмоции, как лингвосамообразовательная деятельность отозвалась в каждом лично: я получаю удовольствие; иногда я доволен, порой разочарован; ко мне возвращается уверенность в собственных силах.

Последним заданием в контрольном тесте было закончить предложение: «Для меня лингвосамообразование это – ...» и предложить свой вариант. Конкретной тематики не было, поэтому ответы были очень иллюстративными и отображали отношение обучающихся к лингвосамообразованию. Например, «... путешествие, которое оправдывает ожидание или нет»; «... как плавание на кораблике в языковом море»; «... как будто посадить цветок, теперь нужно дать ему солнце и воду»; «... ключ к совершенствованию английского», и. т.д.

Мы изучили рефлексию обучающихся на каждое из заданий. Так как на каждое задание обучающиеся давали собственную эмоциональную оценку, оценивали эффективность каждого задания и планировали дальнейшее учение для себя лично, то никаких типичных характерных ответов выявлено не было. Результаты завершающего теста предоставляют информацию для анализа. На первый вопрос «Помогли ли эти рабочие листы в совершенствовании твоего английского?» 9 обучающихся ответили «да», 1 ответил «нет», а 2 ответили «в какой-то степени». На вопрос «Какое задание было самое полезное?» так же не было отмечено характерного ответа, все ответы различались. Однако комментарии были достаточно обдуманными и причины ясно выражены. Что касается заданий, которые оказались бесполезными, то один из обучающихся отметил чтение книг на иностранном языке. Так как адаптированные версии доступны только для старых и неинтересных для него книг, а современные книги сложны для восприятия на языке и поэтому тоже неинтересны.

На вопрос «Делал ли ты другие задания после того, как закончились задания здесь? Почему?»: 9 школьников сказали «да», 5 ответили «Да. Делал. Я часто читаю статьи из журналов и слушаю подкасты BBC», 4 обучающихся представили свою дальнейшую лингвосамообразовательную деятельность посредством просмотра телевидения и поиска информации в Интернете, 3 признались в том, что самостоятельно они не делают больше ничего. Из которых один просто не имел желания, а 2 написали: «не потому что нет желания, а потому что нет времени, очень много нужно времени для подготовки к экзаменам по другим предметам». На вопрос «Будешь ли заниматься самостоятельно языковым самообразованием дальше? Как и почему?» все обучающиеся ответили «да». Хотя комментарии были разными, большинство просто перечислили каким видом деятельности они будут заниматься и какие задания для себя искать. Только 2 указали причину: «учение в школе с учителем и лингвосамообразование взаимодополняют друг друга» и «да, потому что английский в будущем мне очень понадобится».

На основной вопрос проекта, изменятся ли отношения обучающихся к языку и их деятельность после заполнения портфолио, ответ дан выше. Почти для всех обучающихся изменения в поведении и отношении очевидны. После завершения проекта большинство участников стали больше времени уделять лингвосамообразованию и почувствовали, как при такой деятельности активно совершенствуется язык, и будут продолжать свое лингвосамообразование дальше. Обучающиеся также стали уметь выражать свои мотивы и осознавать преимущества лингвосамообразования. И наконец, обучающиеся продемонстрировали более высокую степень готовности принять ответственность за планирование собственного образования. Этот вывод следует из того, что, выполняя задания, обучающиеся просто указывали что они будут делать («я буду смотреть телевизор и слушать радио»), почему они будут это делать («мне нужно хорошо учиться, чтобы иметь высокий уровень языка и чувствовать себя уверенно в беседе с иностранцами»). А в итоговом тесте обучающиеся сделали следующие комментарии: «Я хочу больше внимания уделять прослушиванию подкастов, потому что я увидел, как это здорово помогает совершенствовать мой английский».

Кроме того, выполнение развернутой рефлексии на иностранном языке является само по себе интенсивным тренингом письменной речи. Обучающиеся постепенно осваивают навыки выражения своих мыслей, чувств и эмоций. В этом

проявляется интеграция и взаимодополнение всех видов речевой деятельности, а общие компетенции в письменной коммуникативной деятельности становятся более совершенными.

Выводы. Таким образом, на наш взгляд, языковое портфолио является эффективным средством, способствующим развитию лингвосамообразовательных умений. Так как ведение языкового портфолио решает целый комплекс задач: позволяет оценить личные достижения и уровень владения иностранным языком является инструментом для лингвосамообразования, содержит поддержку в виде средств самодиагностики, различных рекомендаций для самостоятельной иноязычной деятельности и т.д.

Подобное портфолио может использоваться в сочетании с другими средствами формирования культуры лингвосамообразования и внести определенный вклад в развитие самообразовательных умений школьников.

Литература:

1. Бобыкина, И.А. Концепция формирования культуры лингвосамообразования при обучении иностранному языку в высшей школе [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... д-р пед. наук / И.А. Бобыкина; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2012. – 38 с. – Режим доступа: https://www.csu.ru/faculties/Documents/Автореферат_Бобыкина%20И.А.pdf (Дата обращения 04.07.2022).

2. Поломошнова, С.А. Вектор обучения: от общеучебных умений к универсальным учебным действиям / С.А. Поломошнова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. – № 2(93). – С. 92.

3. Ятаева, Е.В. Учебные умения как основа развития лингвосамообразовательной компетенции / Е.В. Ятаева // *Educatio*. – 2015. – № 9(16). – С. 17. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/296278> (Дата обращения 14.07.2022).

Педагогика

УДК 378 + 37.013

доктор педагогических наук, профессор Колобова Лариса Владимировна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья рассматривает проблему активизации творческих способностей обучающихся в контексте языковой подготовки. Выделяются основные форматы для творческой деятельности школьников в процессе обучения иностранному языку. В данной статье представлена терминология «творческая деятельность» и «творческие способности», компоненты творческой деятельности учителя, сформулированы некоторые методические рекомендации по активизации творческих способностей обучающихся при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: компоненты творческой деятельности, учитель, школьники, иностранный язык, творческие способности, методические эксперименты.

Annotation. The article considers the problem of activating the creative abilities of students in the context of language training. The main formats for creative activity of schoolchildren in the process of learning a foreign language are highlighted. This article presents the terminology "creative activity" and "creative abilities", components of the creative activity of the teacher, formulated some methodological recommendations for activating the creative abilities of students in teaching a foreign language.

Key words: components of creative activity, teacher, students, foreign language, creativity, methodical experiments.

Введение. Современный мир характеризуется постоянной изменчивостью. В таких условиях общество нуждается в людях, способных находить нестандартные и творческие пути решения любых проблем и задач. Необходимо было воспитывать людей готовых к постоянно меняющимся условиям жизни. Особое место данный вопрос занимает в педагогической области. Преподаватели должны постоянно искать и подбирать методы и средства развития у учащихся способностей, связанных с творческой и мыслительной деятельностью. Человек – творческое существо, которое имеет индивидуальные вариации. Способность смотреть на вещи с разных сторон, иметь чувствительность к изменениям и способность находить оригинальные идеи и множество путей, можно назвать источником развития в творческой деятельности. Многие современные образовательные программы поощряют междисциплинарные связи и многочисленные способы использования учащимися своих знаний. Многие ученики хорошо запоминают каких-то определенных учителей, которые становились для них мотиваторами или образцами творчества.

Использование иностранного языка можно рассматривать как акт творчества, так как происходит процесс перевода своих мыслей на иностранный язык, который можно увидеть или услышать, или процесс создания новых предложений и текстов на иностранном языке. Использование учителем творческих упражнений на уроке помогает практиковать важный навык использования иностранного языка – творческое мышление.

Иностранный язык – это общеобразовательный предмет, который может внести вклад в развитие творческих способностей у обучающихся. Одной из важных целей обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, однако не менее важной целью является развитие творческих способностей. Развивать у учащихся творческие способности очень важно, поскольку они помогают им в дальнейшем искать решения своих проблем и осознавать то, чего они могут достичь. Творческие задания на уроке иностранного языка помогает выстраивать подлинное общение и сотрудничество. Творческие задания на уроке иностранного языка подготавливают учащихся к использованию языка вне занятий. Помимо этого, творческие задания обогащают работу на уроке, помогают разнообразить ее, сделать ее приятной и увлекательной.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы развивать творческие способности у учащихся, учитель должен знать особенности развития творческих способностей, уметь определять уровень их развития у обучающихся, а также уметь выбирать необходимые методы и средства, направленные на их развитие.

Творчество – это свобода самовыражения. Многие упускают из виду важность личности в творчестве, когда, на самом деле, оно полностью сосредоточено на способности самой личности. У каждого есть творческий дух в той или иной форме, и то, как проявляется это творчество, зависит от человека. Поэтому трудно дать этому понятию общий термин.

Тем не менее, некоторые основные характеристики творчества универсальны и их легко идентифицировать. Например, творческие люди предлагают инновационные идеи, потому что они используют свой личный опыт и точку зрения для рассмотрения различных и уникальных ситуаций, что еще больше подчеркивает центральную роль личности.

Еще одна ключевая составляющая творчества – это гибкость. Людям, которые слишком жестки в своем мышлении, трудно использовать свой творческий потенциал, потому что они не позволяют себе проявлять гибкость, необходимую для творчества.

Творчество – это все, что связано с инновациями и поиском новых способов решения проблем, поэтому изучение проблемы только с одной точки зрения замедляет творческую деятельность. Личность должна быть открыта для новых возможностей, если хочет найти творческие решения.

В конечном счете, творчество – это потребность выйти за рамки обыденного, опираясь на свои собственные идеи, личность и мысли.

Важно понимать творческий процесс и развивать творческие навыки как можно раньше, чтобы предоставить учащимся ресурсы, необходимые для достижения успеха в жизни.

В.В. Володин пишет: «под творческими способностями мы понимаем совокупность свойств и качеств личности, необходимых для успешного осуществления творческой деятельности, позволяющих в процессе ее открывать новое для себя, искать и принимать оригинальные, нестандартные решения» [1, С. 47].

По мнению Л.Е. Клевцовой, «активизация творческой деятельности достигается, при соблюдении четырех принципов:

1. Принцип исключения критики созданного продукта.
2. Принцип поощрения самого необузданного ассоциирования.
3. Принцип требования: количество предлагаемых идей должно быть, как можно большим.
4. Принцип признания: каждый участник вправе комбинировать высказанные другими идеи, видоизменять их, «улучшать» и совершенствовать» [3, С. 81].

Л.Е. Князева рассматривает «опыт педагогической творческой деятельности как динамическое новообразование в структуре личности, обеспечивающее ее готовность к творчеству, в частности, творческому решению учебно-воспитательных задач, и интегрирующее в своем содержании следующие компоненты: 1) мотивационный; 2) ориентационный; 3) исполнительный; 4) контрольно-оценочный» [4].

Как отмечает В.Н. Дружинин, «для активизации творческой деятельности необходимы: 1. Отсутствие образца регламентированного поведения. 2. Создание условий для подражания творческому поведению и блокированию проявлений агрессивного и дедуктивного поведения. 3. Социальное подкрепление творческого поведения» [2].

Творческая работа полезна для учащихся поскольку помогает им проявлять и развивать индивидуальные способности и таланты, фантазию, критичность ума и стимулирует их самостоятельно добывать знания. По этой причине важно использовать в процессе обучения иностранному языку как можно больше творческих работ. Однако, внедряя их, необходимо соблюдать психолого-педагогические условия организации творческой работы. При выборе заданий творческой направленности нужно следить, чтобы задания соответствовали требованиям общеобразовательного стандарта, выбирать необходимый уровень сложности, соответствующий возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.

Предоставление учащимся возможности проявить свои творческие способности – одна из целей обучения в школе. Речь идет скорее о том, чтобы помочь учащимся в их когнитивном развитии, чем о том, чтобы заставить их подчиняться и выполнять указания учителя. Работать с обучающимися может быть сложно, когда такие навыки, как критическое мышление и логическое решение проблем считаются более важными, чем творчество. На самом деле, все эти навыки должны работать вместе, воспитывая интеллектуально и эмоционально образованных учеников.

Творческие способности – это своего рода навык, который способен охватывать все школьные дисциплины. Они зависят от когнитивных, волевых, эмоциональных факторов и факторов окружающей среды. Личность обучающегося представляет собственную траекторию по этим различным факторам. Творческие способности человека в различных областях деятельности являются результатом интерактивного сочетания различных факторов, связанных с характеристиками, необходимыми для творческой работы в каждой области деятельности.

Школьная жизнь – один из самых важных и формирующих этапов жизни человека. Это связано с тем, что в школе дети приобретают основные компетенции, которые готовят их на всю дальнейшую жизнь. Поэтому в планы уроков учителя должны включать не только содержание рассматриваемого предмета, но и учитывать творческие способности обучающихся.

Творчество можно рассмотреть с двух сторон. С одной стороны, творчество является процессом создания оригинального продукта (сочинение, высказывание, литературный перевод отрывка текста и т.д.). Во время создания таких продуктов у учащихся есть возможность применить все усвоенные знания, умения, навыки, отыскивая новые пути решения поставленных задач. С другой стороны, творчество является психологической категорией, чертой развитого ума. Все это говорит о том, что на уроках иностранного языка важно создавать условия, помогающие активизировать творческие способности учащихся, так как это помогает умственному развитию учащихся. Творчество помогает обучающимся использовать различные формы умственной деятельности. Рассмотрим несколько приемов, которые можно использовать на уроке иностранного языка, помогающие развивать творческие способности обучающихся.

Учить иностранному языку через игру.

Учителя школ не часто находят время для игр в классе, потому что постоянно следуют официальным УМК и рабочим программам. Не всегда учителю удается передать свои знания через игру, хотя, именно игра позволяет учащимся в классе изучать иностранный язык в легкой, естественной и увлекательной обстановке. Это создает позитивное отношение к иностранному языку и предоставляет пространство для уникальных и интересных идей. Но непродуманное, бесструктурное игровое время может превратить урок в хаос.

Игра - отличный способ воодушевить своих учеников. Есть много эффективных игр для обучения иностранному языку, но учитель способен проявить собственную креативность и создать (или отредактировать) игру, которая соответствует поставленной цели и задачам урока.

Ролевые игры являются способом реализации творческих способностей. Когда ученики исполняют роль в диалоге или в театральном спектакле и им удается быть кем-то другим, то это позволяет личности отчетливо проявиться и самовыразиться. К тому же, это оптимальный способ заговорить спонтанно и естественно на иностранном языке.

Включение интересов обучающихся в урок.

Любознательство является действенным мотивом для обучения в школе. Когда у ученика есть интерес к языку, индивидуальная привязанность или связь с чем-то, чему он учится, то он учится с энтузиазмом. Учитель должен поощрять интересы своих учеников, их желание узнавать новые идеи и новые понятия. Учитель может воспользоваться любознательством, которое уже есть у учеников, отметить, что их интересует, и чем они занимаются в свободное время, спросить, чему они хотят научиться, чтобы использовать это на уроке.

Технологические карты уроков, спланированные с учетом интересов обучающихся, позволяют вовлечь в процесс обучения и замотивировать их. Увлеченность иностранным языком приведет к успеху, к иноязычной коммуникации, что и является основной целью обучения иностранному языку в школе.

Поощрение достижений учащихся.

Поощрение достижений обучающихся – эффективный способ поддержать успехи учеников. В процессе преподавания / изучения иностранного языка учитель отмечает то, чего пока не знают ученики. Когда учитель поощряет достижения, он

помогает учащимся увидеть лингвистический прогресс. И в этом случае, ученики более мотивированы для достижения следующей цели.

Учитель может создать страницу «ВКонтакте» и опубликовать лучшие работы учеников, для того, чтобы весь класс мог оценить и высказать свое суждение. Во время урока учитель планирует определенное время, когда обучающиеся могут поделиться своими успехами с одноклассниками на иностранном языке. Акцент на достижениях учеников позволит им быть высоко оцененными, более свободными в иноязычной коммуникации.

Проведение экспериментов в классе.

Методические эксперименты на уроке доступны не только для естественных дисциплин. Веселые задания на уроке могут стать захватывающим и творческим способом побудить учеников говорить и думать на иностранном языке. Учащиеся могут делать предположения и получать собственные результаты, которые подтверждают или опровергают их прогнозы. Учащиеся выдвигают гипотезы, а затем проводят эксперименты для проверки этих гипотез, чтобы найти точные ответы на поставленные проблемы. Здесь важно общение между обучающимися и реальная практика языка. Ученики записывают свои гипотезы и результаты на иностранном языке, а затем в письменном виде представляют в конце урока. Таким образом, они получают не только реальную практику владения иностранным языком, но и навыки критического мышления.

Творческое обучение.

Творческое обучение не перестает создавать новые виды деятельности и направления. Творческое обучение включает в себя поощрение новых способов мышления, уникальных идей обучения, ориентированного на учащихся. В новой парадигме образования ученик сам выстраивает траекторию своего обучения. Один из лучших способов сделать это – поощрять критическое мышление обучающихся, анализировать окружающий мир. Для изучающих иностранный язык это означает возможность учиться на своих ошибках и решать, каких целей следует достичь в краткосрочной и долгосрочной перспективе.

Для реализации метода «критического мышления» на иностранном языке нужно выбрать выполненное задание из школьной программы и попросить учеников перечислить три аспекта, которые на их взгляд были удачно пройдены, и один аспект, который требует улучшения. Учащиеся могут делать это группами или индивидуально во время учебных занятий.

Таким образом, обучающиеся занимаются иностранным языком, используя свои собственные языковые навыки, учитывая сильные и слабые стороны, что имеет решающее значение для ориентации обучающихся на свободное владение иностранным языком.

Укрепление связей между учениками.

Цель обучения иностранному языку состоит в том, чтобы побудить учащихся эффективно общаться на нем. Важно, чтобы творческие методы обучения соответствовали этой цели, тогда они окажут реальное влияние на учеников. Укрепление связей между учениками – один из самых простых и полезных способов преподавания/изучения иностранного языка. Учитель создает среду для благоприятного взаимодействия, взаимопонимания и поддержки в достижении цели, поставленной в результате совместной деятельности.

Выводы. Наблюдая за множеством способов, которыми творческая деятельность может проявляться в классе, становится очевидным, насколько важно для педагогов поощрять учащихся использовать их творческие способности.

Творчество в школе чрезвычайно важно, поскольку помогает учащимся развивать другие когнитивные навыки, такие как решение проблем, новаторское мышление, построение связей, критическое мышление.

Литература:

1. Володин, В.В. Intensification of creative activity of primary school children / В.В. Володин // Гуманитарный трактат. – 2017. – №16. – С. 46-49.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 368 с.
3. Клевцова, Л.Е. Развитие творческих способностей школьников. Уроки литературного чтения / Л.Е. Клевцова // Начальная школа. – 2009. – № 10. – С. 80-82.
4. Князева, Л.Е. Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Князева Лариса Евгеньевна. – Ростов н/Д., 1991. – 273 с.

Педагогика

УДК 378.14

преподаватель Кочурин Татьяна Сергеевна

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

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КОНСТРУКТОРСКИХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье разработана и обоснована модель подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников, с позиций системно-деятельностного, компетентностного и технологического подходов в условиях протекания модернизационных процессов Российской системы образования, связанных с возрождением научно-технического творчества детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов, формирование конструкторских умений дошкольников.

Annotation. The article develops and substantiates a model of training future teachers to form the design skills of preschoolers, from the standpoint of system-activity, competence and technological approaches in the conditions of modernization processes of the Russian education system associated with the revival of scientific and technical creativity of preschool children.

Key words: professional training of teachers, formation of design skills of preschoolers.

Введение. Современное развитие отечественного образования характеризуется возрождением системы научно-технического творчества детей дошкольного возраста в условиях цифровой эпохи, которое является одним из приоритетов государственной политики, что прослеживается в нормативных документах: Стратегии научно-технического развития РФ, Федеральном законе 127-ФЗ "О науке и государственной научно-технической политике", Указе Президента РФ "О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации" (вместе с "Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года"), Постановлении Правительства РФ "Об утверждении Правил предоставления из

федерального бюджета грантов в области науки в форме субсидий на обеспечение развития материально-технической инфраструктуры" и пр.

Необходимость обучения дошкольников конструктивно-модельной деятельности содержится в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), в соответствии с которыми во всех возрастных группах дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) предусмотрено обучение техническому и художественному конструированию.

В связи с этим особую значимость приобретает подготовка будущих педагогов, способных результативно обучать детей в современных условиях, поскольку успешность протекания модернизационных процессов в российской системе образования во многом зависит от педагогических кадров, готовых работать в условиях инновационности современной образовательной практики.

Таким образом, в педагогической науке возникла потребность в изучении профессиональной подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников. Для решения поставленной проблемы целесообразно использовать метод моделирования.

Изложение основного материала статьи. Представим модель подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников:

Целевой блок включает цель – подготовку будущих педагогов к формированию конструкторских умений и содержит следующие этапы:

1. Этап осознания будущими педагогами необходимости подготовки к формированию конструкторских умений дошкольников.
2. Этап овладения обучающимися ориентировочной основой педагогической деятельности.
3. Этап освоения ими опыта выполнения педагогической деятельности.

Под осознанием будущими педагогами необходимости подготовки к формированию конструкторских умений дошкольников мы понимаем осмысление обучающимися вуза необходимости следовать требованиям и предписаниям нормативно-правовых документов, способность анализировать изменения социального заказа государства на современного человека, выпускника детского сада, который должен владеть основами инженерного мышления, уметь решать конструкторские задачи: разрабатывать техническую документацию, использовать в воплощении своих творческих проектов интерактивные и программные средства представления полученных результатов, свободно ориентироваться в глобальном информационном, технологическом пространстве.

Под овладением ориентировочной основой педагогической деятельности в аспекте изучения подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников мы понимаем совокупность необходимых специфических знаний и опыта их практического применения студентами, воплощенный в синтезе усвоенных способов деятельности на основе проб и ошибок в планировании и реализации конструктивно-модельной деятельности детей дошкольного возраста.

Под освоением опыта выполнения педагогической деятельности в аспекте изучения подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников мы понимаем континуум системных действий, связанных с решением учебных задач, представляющих собой прообразы профессиональных задач, определенных ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль (направленность) Дошкольное образование.

Таким образом, в процессе подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников, должна быть создана «ситуация овладения педагогической деятельностью» [3, С. 32]. В результате чего, будущие педагоги, решая учебные задачи, содержательно близкие к профессиональным, будут иметь четкие представления о том, в чем именно они должны стать компетентными и что станет результатом данного обучения.

Методологический блок представлен системно - деятельностным и технологическим подходами.

Системно-деятельностный подход обеспечивает объективное познание подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников как сложной педагогической системы, являющейся частью целого, то есть обязательным структурным компонентом общей профессиональной подготовки будущего воспитателя, включающей систему профессиональных знаний, общепрофессиональных и специальных умений, владение способами решения учебных задач, взаимодействующей с внешней средой, обладающей связями, которые позволяют интегрировать элементы в совокупность; реализуемой в процессе активной деятельности будущих педагогов и выражающейся как в когнитивных аспектах профессиональной подготовки, так и в деятельностных, направленной на продуктивные способы работы обучающихся в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности.

Идеи компетентного подхода способствовали моделированию процесса подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников с позиций ее результативности как совокупности компетенций и их компонентов, описываемых в терминах «знать», «уметь», «владеть».

Анализ научной литературы по внедрению технологического подхода в педагогическую науку способствовал решению проблемы подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников с позиций научно-технического процесса и технологических требований к организации данного процесса с целью формирования у воспитанников детских садов основ инженерного и конструкторского мышления.

Содержательный блок представляет собой содержание подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников с учетом общих требований к условиям реализации основной профессиональной образовательной программы, сформулированных в разделе IV ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование». Специфика содержательного блока транслирует логическую последовательность:

1. Освоения дисциплин:
 - социально-гуманитарный модуль: дисциплина «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности»);
 - психолого-педагогический модуль: дисциплины «Психология (психология общая, возрастная психология и психология развития, социальная психология детства, педагогическая психология)», «Педагогика (педагогика общая, история педагогики, сравнительная педагогика)»;
 - модуль «Дошкольное образование»: дисциплины «Дошкольная педагогика с диагностикой», «Развитие и воспитание детей раннего возраста в семье и образовательной организации», «Образовательные программы дошкольного образования», «Художественно-эстетическое развитие дошкольников».
2. Прохождения практик:
 - модуль «Введение в профессиональную деятельность»: учебная (ознакомительная) практика;
 - модуль «Дошкольное образование»: производственная практика (педагогическая в группах детей раннего возраста), производственная практика (педагогическая) в дошкольных образовательных организациях.
3. Внеаудиторной подготовки:
 - участие в конкурсах педагогического мастерства;

- участие в научно-практических мероприятиях различного уровня;
- занятия в лаборатории «КИТ: конструируем, инструктируем, технологизируем» (далее – лаборатория «КИТ»).

Такая организация изучения учебных дисциплин, прохождения практик и внеаудиторной подготовки обеспечивает последовательное включение студента в разнохарактерную усложняющуюся деятельность, выстраивает временную перспективу в формировании конструкторских умений дошкольников.

Процессуально-деятельностный блок отражает этапы подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников.

1 этап направлен на формирование у обучающихся осознания необходимости подготовки к формированию конструкторских умений дошкольников. Данный этап реализуется в процессе:

- освоения дисциплин «Педагогика», «Психология», «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности», «Дошкольная педагогика с диагностикой»;
- прохождения учебной (ознакомительной) практики, занятий в лаборатории «КИТ».

2 этап способствует овладению будущими педагогами ориентировочной основой педагогической деятельности по формированию конструкторских умений дошкольников. Данный этап является логическим продолжением предыдущего этапа и реализуется в ходе:

- освоения дисциплин «Психология», «Педагогика», «Образовательные программы дошкольного образования», «Художественно-эстетическое развитие дошкольников»;
- прохождения производственной практики (педагогической в группах детей раннего возраста);
- участия в конкурсах педагогического и мастерства и научно-практических конференциях;
- занятий в лаборатории «КИТ».

3 этап направлен на освоение опыта выполнения педагогической деятельности обучающимися по формированию конструкторских умений дошкольников.

Данный этап направлен на решение будущими педагогами профессиональных задач по осуществлению самостоятельной конструктивно-модельной деятельности детьми дошкольного возраста на основе качественного перехода субъектного опыта будущих педагогов в компетентностный в ходе освоения дисциплин: «Художественно-эстетическое развитие дошкольников», «Планирование образовательного процесса в ДОО»;

- прохождения производственной (педагогической) практики;
- на занятиях в лаборатории «КИТ».

Подготовка будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников осуществляется с помощью применения современных методов обучения (интерактивных, кейс-стади, мозгового штурма, обмена опытом, метода проектов и пр.), средств обучения (наборов конструкторов из различных материалов; различных видов бумаги, картона, текстильных и декоративных материалов, логических блоков Дьенеша, наборов полых геометрических тел, даров Фрёбеля и пр.), организации занятий (лекционных, практических, лабораторных), а также самостоятельной работы студентов, их участия в конкурсах педагогического мастерства и научно-практических конференциях.

Технологический блок отражает технологическую основу подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников, представленную технологиями проектного обучения, продуктивного обучения, STEAM обучения, мастерских, УДЕ.

Применение технологии проектного обучения целесообразно в процессе подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников и будет способствовать поэтапному накоплению компетентностного опыта:

- на 1 этапе в качестве решения поставленной учебной задачи студентам рекомендовано выполнение мини-проектов по разработке методического материала для конструирования детьми дошкольного возраста по чертежам и схемам;
- на 2 этапе данная технология применена в ходе промежуточной аттестации, студентам предложено создавать творческие проекты по конструированию моделей по собственному замыслу, с заранее заданными условиями (использование определенных материалов, техник и приемов, темы и пр.);
- на 3 этапе будущими педагогами осуществляется проектирование педагогической деятельности по организации и руководству самостоятельной конструктивно-модельной деятельностью дошкольников в разных возрастных группах.

Применение технологии продуктивного обучения в процессе подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников будет осуществлено следующим образом:

- на 1 этапе результатами применения данной технологии являются: созданные студентами модели-образцы для педагогического показа дошкольникам способов соединения элементов различных материалов для конструирования, модели тематических построек;
- на 2 этапе – опорные схемы, чертежи, инструкционные карты, выступающие средствами конструктивно-модельной деятельности дошкольников, наглядный материал для интегрированных занятий непосредственной образовательной деятельностью;
- на 3 этапе – разработанные конспекты занятий конструктивно-модельной деятельностью в разных возрастных группах с применением продуктов, созданных на первых двух этапах, а также авторские приемы и техники уточнения образа модели как результата технического и/или художественного конструирования.

Реализация технологии мастерских в процессе подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников будет осуществляться следующим образом:

- на 1 этапе целесообразно привлечение всех заинтересованных сторон в творческом партнерстве: работодателей, работников дошкольных образовательных организаций, обучающихся, преподавателей и др. с целью обмена накопленным опытом авторскими техниками создания моделей реальных или воображаемых объектов;
- на 2 этапе технология мастерских применяется в процессе разработки моделей с использованием различных материалов и оборудования для конструирования: наборов каркасных, магнитных, «релейных» и пр. конструкторов;
- на 3 этапе технология мастерских используется будущими педагогами в процессе взаимодействия с воспитанниками ДОО в период прохождения производственной (педагогической) практики в дошкольных образовательных организациях.

Применение технологии STEAM обучения целесообразно в процессе подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников на каждом этапе:

- на 1 этапе студенты овладевают знаниями об использовании средств цифрового и игрового оборудования Академии «Наураша», разработанными в ООО «Научные развлечения». На лабораторных занятиях организована экспериментальная деятельность в условиях цифровой STEAM – лаборатории, состоящей из модулей «Мультимедийная лаборатория», «Курс логики базовый (30 элементов)», «Азбука робототехники»;

– на 2 этапе применение технологии STEAM образования способствует разработке будущими педагогами содержания образовательных ситуаций для дошкольников с использованием комплексных наборов Академии «Наураша»: «Юный электроник», «Курс юного механика», «Курс логики базовый (60 элементов)», «Курс логики расширенный», «Мультипликационная лаборатория», «Мультипликационная 3D-лаборатория», НАУРОБО «Основы программирования роботов», «Цифровой робототехнический полигон для обучения программированию», «Робототехнический комплекс “Наум” для создания роботов с голосовым управлением», «Умная теплица»;

– на 3 этапе осуществлено будущими педагогами руководство самостоятельной конструктивно-модельной деятельностью дошкольников в процессе работы над созданием объектов: модель земного шара, модель светящегося вулкана и т.п.

Целесообразность использования технологии УДЕ для нашего исследования обусловлена необходимостью формирования у будущих педагогов в условиях технологического прорыва системности в формировании компетенций.

Считаем, что укрупнение содержания обучения, облаченное в интеллект - карты и опорные и инструкционные карты и схемы, разрабатываемые будущими педагогами в ходе занятий в лаборатории «КИТ» не только отвечает вызовам времени, но и должно применяться в процессе подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников.

Из этого следует, что на 2 и 3 этапах подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников для достижения эффекта экономии учебного времени, являющийся главным признаком интенсификации образовательного процесса, преподавателям вуза необходимо использовать характерные особенности технологии УДЕ. Таковыми могут выступать инструменты модульно-блочного обучения – крупномодульная графическая наглядность как специальная учебная инфографика.

Оценочно-результативный блок содержит компоненты: «компетенции и их индикаторы», «фонд оценочных средств» и «оценочные процедуры».

Компонент «компетенции и их показатели» содержит компетенции и соответствующие им показатели, определённые на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников [2]:

– способен использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ПК 4);

– способен проектировать образовательные программы (ПК 8);

– готов использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК 11);

– способен выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК 13).

Перечисленные компетенции в обозначенных методических рекомендациях сформулированы разработчиками на основе профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и являются сквозными вне зависимости от направленности (профиля) образовательной программы [4].

Вместе с тем в указанном стандарте обозначено, что для осуществления трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования», будущего педагогу необходимо умение «организовывать виды деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте: предметная, познавательно-исследовательская, игра (ролевая, режиссерская, с правилом), продуктивная; конструирование, создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечения игрового времени и пространства» [1].

Из этого следует, что при формулировании компетенций как результата подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников, следует учитывать специфику педагогической деятельности воспитателя. В связи с этим для реализации указанной трудовой функции, будущему педагогу необходимо обладать собственными оптимально сформированными конструкторскими умениями.

Таким образом, считаем необходимым введение и разработку следующих специальных компетенций (СК):

– способен организовывать проектную деятельность обучающихся в соответствующей образовательной области (СК 1);

– способен планировать, организовывать, контролировать и координировать образовательный процесс (СК 2);

– способен конструировать модели реальных или воображаемых объектов с использованием современных средств и технологий (СК 3).

Фонд оценочных средств представлен опросами, творческими заданиями, проектами, тестовыми заданиями, конспектами непосредственно образовательной конструктивно-модельной деятельности дошкольников, заданиями по созданию мультимедиа презентаций с результатами научно-практической деятельности по изучению проблемы формирования конструкторских умений дошкольников, методических разработок (технологических карт, опорных чертежей, схем, мастер-классов), сопровождающих конструктивно-модельную деятельность дошкольников, дневниками практик.

Выводы. Таким образом, разработанная и обоснованная нами логико-смысловая модель может стать основой результативной подготовки будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников с позиций системно-деятельностного, компетентностного и технологического подходов.

Литература:

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва.

2. Приказ от 22 февраля 2018 г. № 121 об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

3. Сериков, В.В. Сможем ли мы подготовить компетентного педагога? Парадоксы и перспективы педагогического образования / В.В. Сериков // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2012. – №11(75). – С. 30-34.

4. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Круглова Юлия Александровна

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

кандидат педагогических наук Глазкова Наталья Николаевна

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

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПО СЕМЕЙНОЙ ЭКОНОМИКЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Цель статьи «Оценка сформированности знаний и умений по семейной экономике у старшеклассников с умственной отсталостью» – изучение особенностей овладения обучающимися знаниями и умениями семейной экономики, необходимыми для успешной социальной адаптации и социализации. Разработка данной проблематики вызвана осознанием роли экономической подготовки учащихся с легкой умственной отсталостью к самостоятельной жизни. Авторами проанализированы работы, в которых отражены вопросы экономической подготовки учащихся с умственной отсталостью. При этом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящий момент нет целостного подхода к практическому осуществлению экономической подготовки обучающихся с умственной отсталостью. Авторы в статье раскрывают организацию и результаты экспериментального исследования сформированности знаний и умений по семейной экономике у старшеклассников с умственной отсталостью посредством решения практико-ориентированных задач. Приводится обоснование выбора практико-ориентированных задач для организации экспериментального исследования. Полученные результаты показали неполноту, фрагментарность и упрощенность экономических знаний и низкий уровень сформированности умений старшеклассников с легкой умственной отсталостью. В выводах авторы указывают на необходимость усиления работы образовательных организаций по формированию экономических знаний и умений, необходимых для успешной социальной адаптации и социализации учащихся с умственной отсталостью.

Ключевые слова: старшеклассники с легкой умственной отсталостью, социальные (жизненные) компетенции, экономическая подготовка, семейная экономика, бюджет семьи.

Annotation. The purpose of the article "Assessment of the formation of knowledge and skills in family economics among high schoolchildren with mental retardation" is to study the features of mastering the learning knowledge and skills of family economics necessary for successful social adaptation and socialization. The development of this problem is caused by the awareness of the role of economic training of schoolchildren with mild mental retardation to independent life. The authors analyzed works that reflect the issues of economic training of schoolchildren with mental retardation. At the same time, the analysis of psychological and pedagogical literature showed that at the moment there is no holistic approach to the practical implementation of economic training for schoolchildren with mental retardation. The authors in the article disclose the organization and results of an experimental study of the formation of knowledge and skills in family economics in high schoolchildren with mental retardation through solving practical-oriented problems. The rationale for choosing practical-oriented tasks for organizing an experimental study is given. The results showed incompleteness, fragmentation and simplification of economic knowledge and a low level of formation of skills of high schoolchildren with mild mental retardation. In the conclusions the authors point to the need to strengthen the work of educational organizations to form the economic knowledge and skills necessary for the successful social adaptation and socialization of schoolchildren with mental retardation.

Key words: high schoolchildren with mild mental retardation, social (life) competencies, economic training, family economy, family budget.

Введение. На современном этапе развития системы российского образования одной из важных является задача достижения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) личностных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (далее – АООП). В соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) личностные результаты освоения АООП должны отражать овладение учащимися начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире, в том числе, и адаптацию к динамично изменяющимся социально-экономическим условиям жизни [14]. В связи с этим особое значение приобретает разработка вопросов экономической подготовки учащихся с умственной отсталостью к жизни с учетом их типологических, возрастных и индивидуальных особенностей. Это и обуславливает интерес к оценке сформированности знаний и умений по семейной экономике у старшеклассников с легкой умственной отсталостью.

Изложение основного материала статьи. Вопросы экономического образования и воспитания обучающихся раскрываются в работах Азимова Л.Б., Аменда А.Ф., Попова В.Д., и др. [1, 2, 6]. Экономическое образование специалисты определяют как процесс передачи и усвоения экономических знаний и умений, а также навыков экономического мышления, а экономическое воспитание – как процесс формирования отношения к экономическим знаниям с целью их глубокого усвоения и осмысления, а затем превращения в убеждения, поступки, мотивы, установки и ценностные ориентации [6]. В последние десятилетия в условиях кардинально изменившихся социально-экономических условий исследователи (Терюкова Т.С., Урванцева С.Е., Юсупова С.Г. и др.) предприняли попытки уточнить цели, задачи, принципы и содержание экономического образования и воспитания обучающихся [12, 13, 15]. В подходах к определению содержания экономического образования выделяют два направления: теоретическое и практическое. Теоретическое направление предполагает обучение основам экономической теории, т.е. в процессе обучения больше внимания должно уделяться формированию базовых экономических знаний (личностной, семейной, производственной экономики). Обучающихся следует учить принимать и перерабатывать экономическую информацию, развивать способности к использованию элементарных экономических знаний в соответствующих обстоятельствах. Практическое направление исходит из того, что формирование преимущественно экономических знаний не способствует активному вовлечению обучающихся в учебный процесс и не обеспечивает необходимого уровня их мотивации к овладению учебным материалом и его пониманию, поэтому акцент в процессе обучения следует делать на формирование не только экономических знаний, но и экономических умений и навыков, необходимых в жизни.

Одной из актуальных проблем в современных социально-экономических условиях остается проблема экономической подготовки обучающихся с умственной отсталостью. Некоторые вопросы экономической подготовки данной категории учащихся отражены в работах по профессионально-трудовому обучению (Мирский С.Л. и др.), формированию хозяйственно-бытовых умений и навыков (Рябова Н.В. и др.), обучению математике (Колосова Е.Е. и др.) [4, 5, 8]. Стариченко Т.Н. разработан практико-ориентированный подход к экономическому образованию старшеклассников с

умственной отсталостью [10]. Кроме того, Бгажноковой И.М. и Стариченко Т.Н. разработаны программы экономических практикумов [3, 11]. Несмотря на это, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в настоящий момент нет целостного подхода к практическому осуществлению экономической подготовки обучающихся с умственной отсталостью. Анализ номенклатуры учебных предметов и, прежде всего, их содержательной составляющей позволяет говорить о том, что в большинстве из них не уделяется достаточного внимания формированию элементарных экономических знаний и умений в области личной и семейной экономики у учащихся. В основном эта работа осуществляется в рамках изучения небольшого количества учебных предметов и во внеурочное время [7]. После введения ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ознакомление с основами экономики ведения домашнего хозяйства предусмотрено при изучении учебного предмета «Основы социальной жизни» [7]. Кроме того, в содержании некоторых других учебных предметов (математика, профильный труд) имеют место темы, призванные формировать экономические знания и умения, необходимые любому человеку в повседневной жизни. Следует отметить, что многими исследователями отмечается, что отсутствие специальной подготовки отрицательно сказывается на готовности обучающихся с умственной отсталостью к самостоятельной жизни и труду (Н.В. Рябова, Соловьев В.А., Стариченко Т.Н. и др.) [8, 9, 10]. В самостоятельной жизни выпускникам придется столкнуться с довольно жесткими экономическими условиями, а отсутствие элементарных экономических знаний и умений сделает их социально-экономически беспомощными.

С целью оценки сформированности у старшеклассников с легкой умственной отсталостью предметных знаний и умений, а также социальных (жизненных) компетенций, в том числе знаний и умений по семейной экономике, было проведено экспериментальное исследование в рамках работы педагогической лаборатории, созданной на базе ГБОУ школа № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга (распоряжение Комитета по образованию от 26.05.2021 г. №1562-р «О признании образовательных учреждений экспериментальными площадками Санкт-Петербурга, педагогическими лабораториями Санкт-Петербурга и ресурсными центрами общего образования Санкт-Петербурга»). В исследовании приняли участие 45 учащихся 8-х и 9-х классов с легкой умственной отсталостью семи школ Санкт-Петербурга и других регионов России (Ленинградской области, Республики Крым, Республики Саха (Якутия) и Республики Мордовия).

Для экспериментального исследования были разработаны практико-ориентированные ситуативные задачи, решение которых требовало от учащихся использования знаний и умений, полученных в ходе изучения различных учебных предметов, что позволяло реализовывать принцип межпредметных связей. Были разработаны практико-ориентированные задачи двух типов: воображаемые (представь, что ты...) и реальные, с которыми учащиеся сталкиваются в повседневной жизни. Структурно ситуативная задача состояла из двух-трех частей: первая часть – общее описание ситуации, которая понималась как совокупность обстоятельств, характерных для той или иной социальной группы устойчивой или переменной (например: людей, связанных семейными отношениями или отношениями взаимной симпатии). В описании ситуации указаны его участники, выполняющие разные социальные роли; перечисляются условия, определяющие поведение людей в рамках заданной ситуации. Вторая-третья части задачи предполагали вопросы и задания к учащимся.

Например: в рамках ситуативной задачи «Бюджет семьи», с помощью которой оценивалась сформированность знаний и умений по семейной экономике, ученики должны были подсчитать примерные среднемесячные доходы и расходы своей будущей семьи; определить, хватит ли оставшихся денежных средств на покупку именно того подарка, который он мог бы подарить своему будущему ребенку на день рождения, или, о котором он мечтает сам; а также то, каким способом можно узнать стоимость этого подарка и некоторое другое.

Для оценивания полученных результатов была разработана система критериев и параметров. Выполнение задачи оценивалось с точки зрения владения учебными умениями и навыками, а также социальными (жизненными) компетенциями.

По результатам выполнения ситуативной задачи «Бюджет семьи» проводилась оценка сформированности вычислительных навыков и экономических знаний и умений, а именно: понимание учащимися понятий «бюджет семьи», «доходы семьи», «расходы семьи», «остаток денежных средств семьи»; умения рассчитать доходы, расходы и остаток денежных средств семьи; умение рационально планировать расходы семьи.

Полученные результаты показали, что только у чуть более четверти учащихся (29% – 13 человек) сформированы представления о бюджете семьи и его составляющих, эти учащиеся довольно успешно дифференцировали понятия «доходы» и «расходы» и могли объяснить своими словами из чего они формируются и складываются, например: «доходы – это когда семья зарабатывает деньги», «расходы – когда семья тратит деньги». У почти половины учащихся (47% – 21 человек) эти понятия отличаются неточностью и приблизительностью, им требовалась постоянная организующая и направляющая помощь педагога в виде наводящих вопросов и подсказок, например, учащиеся отвечали, что «доходы – это деньги» и только после наводящего вопроса педагога: «это деньги, которые зарабатывают или тратят?» учащиеся могли дать более точный ответ. Следует отметить, что почти у четверти учащихся (24% – 11 человек) данные представления не сформированы вообще. Учащиеся даже после оказанной помощи педагога не могли ответить на вопросы о том, что такое доходы и расходы семьи и из чего они складываются.

Умение сосчитать доходы, расходы и остаток денежных средств семьи также оказалось сформированным только у чуть более четверти учащихся (27% – 12 человек). У почти половины учащихся (49% – 22 человека) данное умение оказалось недостаточно сформированным, им постоянно требовалась помощь педагога. Соотнесение арифметического действия с понятием «расходы», «доходы» и «остаток денежных средств» оказалось возможным только после постановки наводящих вопросов. Если же учащиеся приступали к выполнению задания без предварительного обсуждения, то допускали не только математические, но и смысловые ошибки, например, вычитывая доход семьи, вычитали из своей зарплаты (как мужа) зарплату жены. Наибольшие трудности у учащихся вызвал расчет расходов, многие пытались считать расходы семьи действенным вычитанием. 11 учащихся (24%) не смогли произвести расчеты даже после помощи, оказанной педагогом.

Необходимо отметить, что вычислительные навыки в целом у старшеклассников сформированы на удовлетворительном уровне. Три четверти учащихся (78% – 35 человек), т.е. абсолютное большинство, продемонстрировали безошибочность вычислений при нахождении суммы 3 слагаемых (определение дохода семьи). Значительно меньшее количество учеников (но, тем не менее, половина учащихся – 51%) смогли правильно определить среднемесячные расходы семьи (сложение пяти слагаемых) и чуть менее половины учащихся (49%) смогли правильно вычислить остаток денежных средств (действие вычитание). Иными словами, ученики справляются достаточно успешно с выполнением вычислительных действий.

При этом, необходимо отметить, что при выполнении вычислений большинство учащихся (67% – 30 человек) не пользовались рациональными способами вычислений, не использовали для вычислений калькулятор, учащиеся делали выбор в пользу письменных вычислений (в столбик). Только в том случае, если на ошибки указывал педагог, ученики использовали калькулятор для проверки результатов.

Полученные результаты показали, что для всех учеников 8-х и 9-х классов характерен низкий уровень социальной ориентировки, о чем свидетельствует то обстоятельство, что самым сложным оказалась ситуация покупки подарка. Показательно, что на вопрос: «Какой подарок ты бы подарил своему 15-летнему сыну (дочери)?», все учащиеся ответили: «Не знаю». И только после того, как педагог задавал подводящий вопрос: «А что бы ты хотел, чтобы тебе подарили?», незначительная часть учеников давала содержательный ответ; остальные по-прежнему отвечали: «Не знаю», «Все равно не подарят»; «Не приходит в голову». В том же случае, когда педагог сам перечислял возможные варианты подарка, ученик напоминал первый предложенный педагогом вариант и называл, например, книгу, как возможный подарок. Однако, ответить на вопросы «Сколько книга может стоить и где можно ее купить?» затруднялись. Например, в ходе беседы педагога с учеником выяснили, что книгу, по мнению ученика, можно купить в библиотеке, а в книжный магазин он никогда не посещал.

Кроме того, учащиеся не знают реальной стоимости даже той вещи, которую им самим хотелось бы получить. При этом, большинство опрошенных учеников (56% – 25 человек) не соотносят ее стоимость и оставшийся остаток средств в семье. Например, когда педагог спрашивал: «Что можно на оставшиеся в семье деньги купить?» (остаток – 14221р.), один учащийся ответил, что «Ничего.». На вопрос педагога: «Почему?» он ответил, что «Мало». Другой ученик на вопрос, чтобы бы он купил в качестве подарка, имея остаток денежных средств в размере 14 тысяч рублей, сказал, что купил бы машину. На уточняющий вопрос педагога: «Какую?» ответил, что «Настоящую». На следующий вопрос педагога: «Может ли машина стоить 14 тысяч», он согласился, что не может. И тогда сказал, что купил бы компьютер. Когда педагог поинтересовался, сколько стоит компьютер. Ответил, что «Он стоит 18 тысяч рублей». На уточняющий вопрос педагога: «Хватит ли оставшихся 14 тысяч на покупку компьютера?» ответил отрицательно и сказал, что купил бы на эти деньги собаку.

Также ученики очень слабо ориентируются в том, где и какими способами можно уточнить стоимость товара. В качестве источников информации по уточнению стоимости товаров чаще всего учащиеся называли магазин. А вот интернет, как источник информации упомянули всего лишь 5 учащихся (11%), т.е. можно утверждать, что старшеклассники с умственной отсталостью не осознают потребность в использовании Интернета как одного из основных источников получения информации, связанной с решением насущных повседневных проблем.

Кроме того, проведенное исследование выявило низкий уровень самостоятельности старшеклассников с умственной отсталостью при решении практико-ориентированных жизненных задач. Большинство учащихся (69% – 31 учащийся) ни одну из частей задачи не сумели выполнить самостоятельно. Каждому из этих учащихся требовалось оказание различных видов помощи со стороны педагога: от отдельных наводящих вопросов до прямой подсказки правильного ответа.

Выводы. Анализ и обобщение полученных данных позволил сформулировать следующие выводы:

У старшеклассников с легкой умственной отсталостью отмечается низкая степень экономической готовности к ведению домашнего хозяйства. Следует отметить неполноту, фрагментарность и упрощенность экономических знаний и низкий уровень сформированности экономических умений старшеклассников с легкой умственной отсталостью, связанных с планированием и организацией бюджета семьи, ее доходов и расходов. Большинство учащихся не ориентируется в стоимости товаров повседневного потребления, не могут согласовывать свои потребности в соответствии с материальными возможностями.

Полученные результаты указывают на необходимость усиления работы образовательных организаций по формированию экономических знаний и умений, необходимых для успешной социальной адаптации и социализации учащихся с умственной отсталостью, то есть проведение комплексной и системной работы практико-ориентированной направленности в ходе урочной и внеурочной деятельности с привлечением к активному участию всех субъектов коррекционно-образовательного процесса.

Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что семья и близкое окружение старшеклассников с легкой умственной отсталостью не проявляет должного внимания к включению детей в систему экономических отношений в семье, связанных с решением повседневных проблем: планирование семейного бюджета, расходов, приобретение каких-либо товаров и т.д. Реализация работы образовательной организации, направленной на повышение компетентности родителей в решении задач формирования у учащихся основ личной и семейной экономики, будет способствовать овладению обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач в различных жизненных ситуациях.

Литература:

1. Азимов, Л.Б. Новый учебник экономики для средней школы / Л.Б. Азимов // Экономика в школе. – 1998. – № 3. – С. 4-10.
2. Аменд, А.Ф. Экономическое воспитание учащихся / А.Ф. Аменд, Ю.К. Васильев, Б.З. Вульф. – М., 2008. – 112 с.
3. Бгажнокова, И.М. Экономический практикум в школе для детей с умственной отсталостью. Программа / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 2000. – № 5. – С. 37-43.
4. Колосова, Е.Е. Социальная значимость уроков математики с элементами экономики в коррекционной школе VIII вида / Е.Е. Колосова, Н.П. Олейников // Коррекционная педагогика. – 2006. – № 2 (14). – С. 17-20.
5. Мирский, С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: Пособие для учителя / С.Л. Мирский. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
6. Попов, В.Д. Экономика плюс педагогика: очерки об экономическом воспитании молодежи / В.Д. Попов. – Москва: Молодая гвардия, 1986. – 288 с.
7. Примерная адаптированная основная образовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – М.: Просвещение, 2022. – 368 с.
8. Рябова, Н.В. Педагогические основы социально-бытовой ориентировки умственно отсталого школьника / Н.В. Рябова; под ред. Ю.В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2007. – 240 с.
9. Соловьёв, В.А. Готовность умственно отсталых старшеклассников к самостоятельной трудовой деятельности / В.А. Соловьёв, И.В. Евтушенко // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 8. – С. 62-68. – URL: <https://expreducation.ru/ru/article/view?id=11744> (дата обращения: 02.08.2022).
10. Стариченко, Т.Н. Практико-ориентированный подход к экономическому образованию старшеклассников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01, 13.00.03 / Т.Н. Стариченко // Ин-т повышения квалификации и переподгот. работников нар. образования. – Москва, 2004. – 46 с.
11. Стариченко, Т.Н. Экономический практикум в специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении VIII вида: Учеб. метод. Пособие / Т.Н. Стариченко. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2004 (ПИК ВИНТИ). – 150 с.
12. Терюкова, Т.С. Еще раз о стандарте школьного экономического образования: [принципы разраб., требования к знаниям] / Т.С. Терюкова // Экономика в школе: науч.-метод. изд. – 2006. – N 1. – С. 77-81.

13. Урванцева, С.Е. Развитие школьного экономического образования на основе практико-ориентированной парадигмы / С.Е. Урванцева // Экономика в школе. – 2009. – № 3/4. – С. 34-41.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru>
15. Юсупова, С.Г. Теоретические основы экономического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 1. – С. 143-146. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33521> (дата обращения: 31.07.2022).

Педагогика

УДК 378.22

кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Кузьмина Ксения Алексеевна
Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики (г. Санкт-Петербург)

ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ (ЯЗЫКОВЫХ) СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье анализируется потенциал применения проектной технологии в развитии педагога – учителя иностранного (английского) языка в контексте компетентностно-ориентированного и комплексного подходов на вузовском этапе развития педагогического мастерства. Проанализированы изменения, привнесенные в технологию за счет проникновения гибких проектных технологий управления. Выявлены преимущества и вызовы в ее применении. Сделан вывод, что технология, с учетом незначительных ограничений, имеет существенный потенциал для развития будущего педагога и может применяться во всех обозначенных направлениях развития педагогического мастерства. Выявлены зоны внимания преподавателя при внедрении технологии. Результаты исследования подтверждают 1) обширный содержательный потенциал применения проектной технологии; 2) что ее применение способствует не только развитию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, но и расширяет возможности развития гибких навыков, общих и универсальных компетенций студентов, необходимых для решения педагогических задач; выявили 3) ключевые компетенции и области развития, такие как «управление результативностью», «коммуникация и влияния», «командообразование и сотрудничество», критическое, аналитическое, системное и стратегическое мышления; обозначили 4) такие преимущества технологии как капиталоемкость технологии в парадигме «извлечение – польза – применимость знаний», а также значительную мотивационную составляющую технологии для применения знаний и навыков в профессиональной практике, практикоориентированность, комбинаторность и транспарентность и инновационность проектной технологии.

Ключевые слова: проектная технология, развитие педагога, педагогическое мастерство, гибкие проектные технологии, потенциал применения.

Annotation. The article considers the potential of the application of project technology in the development of a teacher of a foreign (English) language in the context of competence and complex approaches at the university stage of development of pedagogical mastery. The article analyses changes introduced into the technology due to penetration of agile project technologies of management. It reveals advantages and challenges in its application. It is concluded that technology, with minor limitations, has a significant potential for the development of the future teacher and can be applied in all identified areas of development of pedagogical skills. The teacher's attention zones with the introduction of technology have been revealed. The results of the study confirm 1) extensive informative potential of the application of project technology; 2) the fact that its application contributes not only to the development of professional foreign communication competence, but also expands the opportunities for the development of soft skills, general and universal competences of students necessary for solving pedagogical problems; identified 3) key competencies and areas of development, such as «performance management», «communication and influence», «team building and cooperation», critical, analytical, system and strategic thinking; identified 4) such advantages of technology as capital intensity of technology in the paradigm of «extraction – benefit – applicability of knowledge» as well as a significant motivational component of technology for the application of knowledge and skills in professional practice, practical orientation, combinatorics and transparency and innovation of project technology.

Key words: project technology, teacher development, pedagogical mastery, agile project technologies, application potential.

Введение. Существует достаточно много работ отечественных и зарубежных исследователей, посвященных как различным компонентам педагогического мастерства, так и использованию проектной технологии в обучении будущих специалистов, в том числе учителей английского языка [6; 7; 11]. Последние пять лет интерес исследователей к проектной технологии испытал новый виток развития. Так, например, гибкие проектные методологии (Scrum, Kanban и другие методы проектной философии Agile) анализируются авторами с точки зрения развития профессиональных компетенций в технических специальностях [2; 8; 10]. Остается малоисследованной область применения гибких методологий как инструмента развития профессиональной коммуникативной компетенции (управление коммуникациями внутри проекта, развитие эффективных коммуникаций и проектного опыта среди заинтересованных сторон-участников проекта). Исследований, которые бы отражали взаимосвязь потенциальных возможностей проектной технологии и их реализацию с точки зрения компетентностно-ориентированного и комплексного подходов значительно меньше, что и обусловило наш исследовательский интерес к этой проблематике и обозначило актуальность работы.

При проведении исследования применялся комплексный подход для достижения поставленной цели и решения сопутствующих задач. Среди использованных методов были методы контент-анализа выявленных констант развития педагога, методы наблюдения и описания. Все вышесказанное предопределяет цель нашего исследования – проанализировать потенциал проектной технологии в развитии студента, будущего учителя иностранного языка. Рабочую гипотезу мы сформулировали следующим образом: проектная технология имеет потенциал для развития педагога на вузовском этапе развития педагогического мастерства при компетентностно-ориентированном и комплексном подходах к обучению.

Изложение основного содержания статьи. Размышляя над возможными направлениями развития педагога – учителя английского языка в периметре вузовской подготовки мы выделили четыре направления развития педагогического мастерства, которые соотносятся с универсальными и общепрофессиональными компетенциями, отраженными в Профстандарте педагога [1] и детализированные в периметре процесса вузовского образования педагога:

- реализация учебно-воспитательного процесса;

- мотивационно-ценностные основы;
- технологическая и творческая составляющие;
- организационно-управленческая составляющая» [4].

Соотношение данных направлений с универсальными и общепрофессиональными компетенциями, описано автором ранее. Однако, на основании ранжированных направлений развития нам видится важным продолжить исследование и проследить возможное развитие педагога по данным направлениям с точки зрения применения проектной технологии. Проанализируем далее возможности применения проектной технологии по выделенным направлениям развития и выявим ее достоинства и вызовы в применении.

Проектная технология будучи одной и аксиологически значимых технологий обучения и обладающая важными для процесса развития специалиста характерными особенностями проблемности, контекстности интегративности обучения [9, С. 119] успешно используется и в подготовке специалистов неязыковых специальностей [5]. Использование данной технологии имеет важное значение в обучении будущего педагога, так как студент, вовлекаясь в проект, по сути, критически осмысливает и проживает эту технологию обучения на своем опыте, будучи еще в статусе обучающегося и примеряя возможности ее использования в своей будущей педагогической деятельности, с одной стороны.

С другой стороны, проектная технология проявляет возможность аккумуляции знания в парадигме «извлечение – польза – применимость знаний» [3, С. 178]. Это свидетельствует о том, что применение технологии имеет не только эффект профессионального и личностного развития педагога, но и шире – эффект формирования структурной составляющей интеллектуального капитала организации. Таким образом проектная технология имеет значительный потенциал при обучении студентов-педагогов основам профессионального мастерства, воплощая в себе и комплекс необходимого коммуникативно-организационного инструментария, будучи одновременно и средством обучения и ресурсом для создания среды обучения, а также капиталоемкой и интеллектуально значимой технологией.

На наш взгляд, проектная технология позволяет осуществлять профессионально-личностное развитие по всем направлениям совершенствования, а именно при формировании основ обеспечения учебно-воспитательного процесса, мотивационно-ценностных основ педагогической деятельности, технологической и творческой составляющих деятельности педагога, при формировании организационно-управленческой составляющей развития педагогического мастерства.

Проследим, как в рамках компетентностно-ориентированного и комплексного подходов к обучению может происходить развитие с точки зрения содержания проектной технологии и ключевых компетенций, приобретаемых будущим специалистом, помимо профессиональной коммуникативной компетенции:

- развитие компетенции «управление результативностью», включая отработку постановки цели и определение задач проекта, формирование образа желаемого результата реализации проекта; планирования проекта; разработки системы измерения результата и эффективности, определение референтных точек, способов и метрик контроля;
- развитие компетенции «коммуникация и влияние», включая отработку трансляции и координации задач, планов и обратной связи по результатам проекта в команде, аргументации принимаемых решений, разъяснение критически важных для проекта составляющих, определение и поддержание мотивации участников проекта;
- развитие критического, аналитического, системного и стратегического мышления, включая определение и прогнозирование ресурсов, приоритезацию предпринимаемых усилий, видение связи цели, задач с ожидаемыми результатами и воплощение в текущей деятельности, диагностику сильных и слабых сторон участников и их отбор, отбор альтернатив решений, аналитику результатов, видение перспектив развития;
- развитие компетенции «командообразование и сотрудничество», включая отбор и формирование команды с учетом принципов ситуационного лидерства; координацию деятельности команды; гармонизация цели проекта с персональными и личными целями участников проекта; формирование ответственности за личный вклад и командный результат; принятие и проведение командного решения; отработку навыков успешного взаимодействия членов команды; внедрение принципа «выиграл-выиграл» и формирование опыта сотрудничества и профилактики необоснованной конкуренции, осознанности и доверия команде.

При внедрении проектной технологии в образовательный процесс подготовки будущих педагогов преподаватель должен обратить особое внимание на 1) организационно-коммуникационный инструментарий, 2) целеполагание и 3) аналитику результатов в проекте и, соответственно, 4) стимулирование интереса и поддержку мотивации участников образовательного проекта к освоению проектной технологии, методично апеллирую к опыту и деятельности участников проекта, возможностям применения технологии в их будущей педагогической деятельности и формируя деятельность студентов в рамках «я-концепции» и личностно-деятельного подхода [6; 7].

Одним из таких многофункциональных инструментов, работающих на данные потребности, является организация коммуникаций в проекте по методу Scrum. Детализируем применение этого инструмента. Преподаватель с заданной периодичностью в соответствии с расписанием дисциплины встречается с командами проекта очно или с помощью дистанционных технологий (Zoom, MS Teams, Skype и проч.), и обсуждение проектов происходит в четко заданных временных и ситуационных рамках.

Так, на первом занятии (встрече по планированию проекта) определяется периодичность, цель и тематика встреч команд. Например, преподаватель как владелец проекта (в рамках терминологии Scrum, здесь и далее) определяет отрезки времени для работы (спринт, обычно длится неделю или две), ожидаемый результат действий команды (MVP – минимально ценностный продукт), определяются ресурсы, количество участников в команде, каналы и средства коммуникации для взаимодействия проекте и контроля его результатов.

В команде определяется лидер (с ролью scrum-мастера), в ответственность которого входит коммуницировать с владельцем проекта и решать организационно-коммуникационные потребности в команде, координировать ее работу. На первой встрече с командой преподаватель (владелец проекта) определяет и транслирует ожидания, а команда формулирует цель спринта и вырабатывает задачи для ее достижения. Главная задача преподавателя – создать условия для формирования самоорганизующейся проектной команды и скорректировать целевые ориентиры (с учетом педагогических целей того или иного проекта). На добровольной основе происходит принятие задач, за счет чего задается высокий уровень осознанности, мотивации и вовлеченности – когда персональные цели участника проекта преломляются с его личными целями, интересами, возможностями, творческим и лидерским потенциалом.

Помимо установочной встречи-занятия по планированию отдельного спринта, на ежедневной основе внутри проектных групп достигается договоренность о проведении 15-минутной встречи, главная цель которой – ответ каждого участника на три вопроса: что сделано, в чем нужна поддержка и микрозадачи на текущий день. В конце спринта проводится подведение итогов и ретроспектива, целью которых является проанализировать сложности, возникшие в спринте, и лучшие практики. Далее цикл спринта повторяется с учетом основной цели учебного проекта.

Ограничением при применении технологии является невысокая проектно-методическая осведомленность преподавателя в особенностях проектного управления (например, организация коммуникаций в периметре гибкого

проектного управления), уровень развития и готовность образовательной среды к внедрению и тиражированию технологии, переключение на реалии образовательного процесса (например, расписание дисциплины, особенности использования определенной в вузе LMS – системы управления учебным процессом, в т.ч. средств и каналов коммуникации и т.п.). Однако эта лакуна восполнима, и вызов вполне решаем, на наш взгляд. При тиражировании использования проектной обучения внутри вуза могут быть организованы специальные развивающие мероприятия (например, мастер-класс по гибким проектным технологиям), важна также нацеленность преподавателей и студентов на коллаборацию и конкретные предпринятые шаги в новом направлении профессионального развития.

Ведь при всех ограничениях проектная технология хорошо сочетается с технологией смешанного и дистанционного обучения, профессионально-ориентированного обучения и микрообучения, высокоэффективна благодаря высокой вовлеченности студентов в учебно-проектную деятельность, повышения уровня осознанности и глубокое погружение в изучаемый материал, мотивация на достижение результата проекта через планомерное сотрудничество с коллегами и личный вклад в управление проектом.

Выводы. В результате проведенного исследования была валидирована рабочая гипотеза. Проведенный анализ позволил подтвердить, что проектная технология имеет с учетом незначительных ограничений существенный потенциал для развития педагога на вузовском этапе развития педагогического мастерства при компетентностно-ориентированном и комплексном подходах к обучению. Применение технологии отражается во всех обозначенных направлениях развития педагогического мастерства на вузовском этапе развития, что заявляет о ее:

1. обширном содержательном потенциале применения;
2. помимо успешного развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, о чем свидетельствуют многочисленные научные публикации, проектная технология с точки зрения потенциала и эффекта ее применения расширяет возможности студента-педагога в аккумуляции общих и универсальных компетенций (в том числе так называемых компетенций управленческого воздействия необходимых для решения педагогических задач), таких как: развитие компетенции «управление результативностью»; «коммуникация и влияния»; «командообразование и сотрудничество»; а также способствует развитию критического, аналитического, системного и стратегического мышления;
3. являет собой тот самый позитивный пользовательский опыт (благодаря формату применения технологии), который будущий учитель сможет транслировать и применять уже в статусе учителя, что свидетельствует о капиталоемкости технологии в парадигме «извлечение – польза – применимость знаний»;
4. благодаря значительной мотивационной составляющей технологии (мотивация личным позитивным опытом аккумуляции знаний и навыков студента, возможным применением знаний и навыков в профессиональной практике), она практикоориентирована и транспарентна в использовании;
5. может комбинироваться с другими технологиями обучения (технологией смешанного и дистанционного обучения, профессионально-ориентированного обучения микрообучения, и проч.);
6. является инновационной (несмотря на историю ее применения в практике обучения), поскольку обновляется за счет привнесения в нее новых составляющих из сферы менеджмента, таких как гибкие проектные технологии управления, а также совместного использования с актуальными информационными технологиями.

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. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 13.03.2022)
2. Гороховская, Н.А. Модель формирования социальной компетентности у будущих программистов в условиях коллаборативного электронного обучения / Н.А. Гороховская, Л.Н. Рулиене // Проблемы современного образования. – 2018. – № 5. – С. 209-217. – URL: <http://www.pmedu.ru/images/2018-5/21.pdf> (дата обращения: 12.05.2022).
3. Кузьмина, К.А. Категория знания как составляющая интеллектуального капитала организации / К.А. Кузьмина // Социальные и экономические системы. – 2022. – № 5(29). – С. 172-186.
4. Кузьмина, К.А. Мотивирующая речь как составляющая педагогического мастерства на этапе вузовской подготовки / К.А. Кузьмина // Человеческий капитал. – 2022. – Т. 1. – № 5(161). – С. 120-127. – DOI 10.25629/HC.2022.05.13.
5. Кузьмина, К.А. Проектное управление в дистанционном обучении английскому языку студентов / К.А. Кузьмина // Языки и культуры: междисциплинарные исследования : Сборник статей II Международной конференции, Санкт-Петербург, 25-26 сентября 2020 года. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2021. – С. 655-661.
6. Леонтьев, А.А. Антология гуманной педагогики / А.А. Леонтьев. – М.: ИД Шалвы Амонашвили, 2004. – 224 с.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. – С. 102.
8. Сафиуллин, А. Сотрудничество и научно-исследовательские сети в экономике знаний / А. Сафиуллин, В. Тронин // Проблемы теории и практики управления. – 2015. – № 2. – С. 104-111.
9. Трифонова, И.С. Развитие ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка / И.С. Трифонова. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2013. – 205 с.
10. Тронин, В.Г. Использование принципов гибких методологий управления проектами при разработке региональной системы ЖКХ Ульяновской области / В.Г. Тронин, В.В. Моисеев, Е.М. Храмов // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2016. – № 2 (74). – С. 38-42.
11. Marschner, D.C. Basic Marketing: A Managerial Approach: Book Review / D.C. Marschner, E.J. McCarthy // Journal of Marketing. – 1972. – Vol. 36, iss. 1. – P. 106.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Кузьмина Ольга Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет»

ПРИМЕНИМОСТЬ МОДЕЛЕЙ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Диджитализация всех сфер жизни человека коснулась и образовательной системы, в том числе образования лиц с различными нарушениями развития или ограниченными возможностями здоровья. Электронные ресурсы и дистанционный формат проведения учебных занятий вплотную внедрились в образовательный процесс. В представленной статье в фокусе внимания находится гибридное (смешанное) обучение. Анализируются разнообразные подходы в понимании сущности ведущего термина исследования. Дается определение гибридного обучения в контексте образования обучающихся с ОВЗ. Раскрываются возможности и перспективы использования гибридных образовательных технологий при обучении лиц с нарушениями развития. Рассматриваются такие модели гибридного обучения, как ротация, гибкая модель, самостоятельно смешанная, расширенная модель виртуального типа. Делается вывод о применимости этих моделей в системе специального образования. Демонстрируются примеры реализации моделей гибридного обучения в работе с детьми, имеющими нарушения развития. Формулируются преимущества использования технологий гибридного обучения.

Ключевые слова: гибридное (смешанное) обучение, онлайн-обучение, дистанционное обучение, лица с нарушениями развития и ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The digitalization of all spheres of human life has also affected the educational system, including the education of people with various developmental disabilities or disabilities. Electronic resources and the remote format of conducting training sessions have taken root in the educational process. In this article, the focus is on hybrid (blended) learning. Various approaches are analyzed in understanding the essence of the leading term of the study. The definition of hybrid learning in the context of education of students with disabilities is given. The possibilities and prospects for the use of hybrid educational technologies in teaching people with developmental disabilities are revealed. Such hybrid learning models as rotation, flexible model, self-mixed, extended virtual type model are considered. The conclusion is made about the applicability of these models in the system of special education. Examples of the implementation of hybrid learning models in work with children with developmental disabilities are demonstrated. The advantages of using hybrid learning technologies are formulated.

Key words: hybrid (blended) learning, online learning, distance learning, people with developmental disabilities and disabilities.

Работа выполнена в рамках государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Профессиональная компетентность педагога для реализации гибридного обучения» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2022-035/3 от 08.06.2022)»

Введение. Сформировавшаяся в мире обстановка, неизменно отразилась и на системе образования. На смену традиционной форме обучения приходят информационные и коммуникационные технологии, позволяющие использовать дистанционный формат взаимодействия обучающего и обучающихся. Факторами, обусловившими данную трансформацию, являются не только последствия распространения коронавирусной инфекции и перевод обучения в режим онлайн, но и диджитализация образования, т.е. оцифровка учебной информации, стремление к формированию мобильной и социально-адаптированной личности. Поэтому в последнее время образовательный процесс всё чаще организуется в форме гибридного (смешанного) обучения.

К преимуществам гибридного обучения многие исследователи относят, в первую очередь, соответствие современным тенденциям информационного общества и как результат социализированность и адаптированность учащихся к интерактивному миру. Так, А.С. Закусило, И.Ф. Исаев, Г.В. Кучумова и И.А. Нагаева к достоинствам причисляют повышение у обучающихся познавательной мотивации, формирование гибкости мышления, самостоятельности и навыка планирования деятельности [6; 7; 10]. Затруднениями гибридной формы обучения, зафиксированными в различных исследованиях (А.А. Алексеев, В.С. Алкубаева, В.С. Блинов, М.А. Рубцов, L. Qi, A. Tian и др.), становятся: увеличение времени на подготовку и оцифровку педагогами учебной информации, технические сложности в организации онлайн-обучения, наличие у учеников скрытых психологических проблем, отсутствие или недостаточность необходимой коммуникации и личного взаимодействия педагога и обучающихся, риск «обездушивания» образовательного процесса [1; 2; 15].

Принимая во внимание плюсы и минусы в организации гибридного обучения, рассмотрим возможности применения такого формата в образовании лиц с нарушениями развития, ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Необходимость обучения детей с ОВЗ посредством информационных технологий продиктована сложившейся ситуацией в мире, а также цифровизацией всех сфер существования человека. Так, Т.Ю. Четверикова указывает на то, что электронная информационно-образовательная среда в настоящее время становится важной составляющей образовательно-коррекционного процесса, а также ресурсом для создания в специальном учреждении условий для погружения обучающихся с ОВЗ в социокультурный опыт посредством интерактивных технологий [13].

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований последних лет свидетельствует о наличии разнообразных точек зрения относительно гибридного обучения и его реализации. Изучение зарубежных и отечественных публикаций позволило обозначить несколько подходов к пониманию сущности гибридного обучения и обозначению абриса данного термина.

Согласно первому подходу, гибридное и смешанное обучение рассматриваются как два различных формата организации образовательного процесса. Учёными (В.С. Алкубаева, М.П. Виноградова, А.С. Закусило, И.Ф. Исаев, F.C. Grossi и др.) фиксируется, что в отличие от смешанного гибридного обучение предполагает одновременность очной и онлайн формы, а также погружённость в интерактивную образовательную среду [2; 4; 6; 14]. Смешанное обучение осуществляется как последовательное чередование двух компонентов: онлайн обучение и очное обучение в аудитории.

Противоположная позиция встречается в работах Е.Н. Асриевой, Н.И. Белоусовой, Г.В. Кучумовой, А.А. Марголис, Д.Р. Мхеидзе, Е.В. Петровой, Э.Х. Семеновой, П.В. Ткаченко и др. [7; 8; 9; 12]. Указывается, что гибридное (смешанное) обучение базируется на сочетании традиционных технологий построения образовательного процесса с инновационным подходом, предполагающим обширное применение IT-технологий. При этом основными характеристиками становятся:

- одновременность существования прежних образовательных и новейших информационных технологий;
- направленность на современную образовательную среду;

- гибкость и разнообразие используемых методов и технологий;
- персонафицированность процесса обучения, нацеленная на повышение эффективности усвоения учебного материала [12].

Третий подход мы выделили основываясь на позиции сочетаемости очной и отдаленной формы обучения. Исследования (В.И. Абрамова, А.А. Громыко, А.В. Давыдова, И.Д. Рудинского, В. Tomlinson, С. Whitaker и др.), условно отнесенные к данному подходу, четко определяют процентные границы разных форматов построения образовательного процесса [5; 11; 17]. При смешанной форме 45 % составляет онлайн-обучение; при гибридном – от 40 % до 80 %; дистанционное обучение предполагает более 80 % онлайн-обучения; при обучении с помощью сети Интернет режим офлайн сводится к минимуму. В.И. Абрамов и А.А. Громыко к различиям гибридного и смешанного видов обучения причисляют следующее: смешанное обучение сочетает традиционное и онлайн-обучение, а при гибридном происходит комбинация систем обучения [5]. Аналитический разбор существующих форматов образования А.В. Давыдова и И.Д. Рудинского показал, что не совсем корректно противопоставлять разные формы обучения, имеющие как положительные стороны, так и определенные затруднения [11]. По мнению авторов, конструктивнее сочетать традиционные методы с использованием компьютерных технологий, основываясь, в первую очередь, на персонафикации образовательного процесса и учете индивидуальных возможностей обучающихся. Ученые видят в этом синергетический эффект гибридного обучения.

Опираясь на условно выделенные подходы, в контексте нашего исследования отметим уместность именно последней позиции и представим определение понятия «гибридное обучение» в случае его организации при образовании лиц с ОВЗ, нарушениями развития. Итак, гибридное обучение – это образовательная технология, сочетающая аудиторный и дистанционный формат, реализуемая с применением электронных информационных и образовательных ресурсов и направленная на построение персонализированной образовательной траектории обучающихся с ОВЗ с учётом их особых потребностей.

Рассмотрим организационные модели гибридного обучения и их применимость в системе образования лиц с ОВЗ.

В исследованиях ряда отечественных и зарубежных ученых (В.С. Алкубаева, М.П. Болодурина, А.А. Марголис, М. Nom, Н. Staker и др.) выделяется значительное количество моделей гибридного обучения: ротационная, гибкая, самостоятельно смешанная, расширенная модель виртуального типа [2; 3; 8; 16]. Подробнее представим каждую и отметим их применимость в условиях образования обучающихся с ОВЗ.

1. Модель ротации или ротационная (Rotation Model). При реализации данной модели предполагается поочередное обучение то совместно с педагогом в аудитории, то онлайн-обучение посредством информационных технологий. Применение этой модели при работе с детьми, имеющими нарушения развития, происходит по четко фиксированному расписанию, а также с учётом особых образовательных потребностей обучающихся. Так, в дистанционный формат могут быть вынесены уже изученные темы, направленные на закрепление и отработку сформированных компетенций. Реализация ротационной модели возможна персонально с ребенком, либо в парной и групповой работе.

Ротационная модель в образовательном процессе реализуется в четырёх версиях: ротация станций, модель лабораторной ротации, модель «перевернутый класс», модель индивидуальной ротации. Представим вероятность применения этих вариантов в учебной деятельности с обучающимися, имеющими нарушения развития.

Ротация станций (Station Rotation Model), или модель внутриклассной ротации может быть организована в одном классе и должна учитывать механизм нарушения развития [8]. Т.е. обучающиеся с ОВЗ разделяются на подгруппы с учётом структуры основной проблемы и вторичных отклонений. Так, в одну подгруппу могут быть объединены дети с нарушением функций опорно-двигательного аппарата и имеющие вторичные проблемы развития пространственных представлений. В другую подгруппу включаются обучающиеся с двигательными отклонениями и одновременно с недоразвитием познавательных процессов. Практические интерактивные задания подбираются для каждой подгруппы в соответствии с возможностями и особыми потребностями детей.

Модель лабораторной ротации (The Lab Rotation Model) применима в том случае, когда необходим поочередный переход от работы в классе к работе в онлайн-лаборатории. Такая модель уместна при невозможности организовать обучение в реальном режиме, например, посещение виртуального музея в другом городе или стране. Для обучающихся с ОВЗ такой формат создаст условия виртуального погружения и будет способствовать их социальной адаптации.

Модель «перевернутый класс» (The Flipped Classroom Model) в рамках работы с детьми, имеющими нарушения развития, может быть реализован как аудиторно, так и дистанционно, с онлайн-ресурсами дома или вне класса. Обучающиеся с ОВЗ через решение практических задач и кейсов получают уникальный опыт погружения в совместную деятельность. Возможны следующие варианты чередования: практические кейсы решаются совместно с педагогом, а теория изучается в онлайн-режиме, либо теоретические знания формирует педагог в очном формате, а отработка умений происходит дистанционно в малых группах.

Последний вариант ротационной модели называется «индивидуальная ротация» (The Individual Rotation Model). Такая модель будет уместна в условиях обучения детей с сочетанными нарушениями развития. Это позволит не только персонафицировать весь процесс обучения, но и сделать акцент именно на индивидуальной коррекции и развитии.

Представим неротационные модели гибридного обучения (гибкую, самостоятельно смешанную, расширенную модель виртуального типа) и их реализацию в специальном образовании.

Гибкая модель гибридного (смешанного) обучения (The Flex) представляет собой около 90 % обучения посредством онлайн-режима. Такой формат возможен и, отчасти реализуется, при домашнем обучении лиц с ОВЗ. Весь образовательный процесс в данном случае строится по индивидуальному учебному расписанию, встречи педагога с ребенком проходят дистанционно.

Самостоятельно смешанная модель, которую некоторые ученые называют «Меню» (A La Carte Model), предполагает проведение учебных занятий по предмету чередуя онлайн и офлайн-обучение [8]. Отличительной особенностью данной модели становится тщательное сопровождение педагогом всех форматов процесса учения. При этом часть обучающихся с ОВЗ могут присутствовать в очном режиме и в офлайн учебной активности, а некоторые дети с более выраженными нарушениями в онлайн-формате. Степень взаимодействия педагога и учащихся определяется с учётом особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ всего класса.

Расширенная модель виртуального типа или обогащенная виртуальная модель (The Enriched Virtual Model) схожа с гибкой моделью. К основным отличиям можно отнести тот факт, что рамки гибридного обучения распространяются на всю образовательную организацию и предполагается введение очной и дистанционной части на всех учебных предметах. Такой формат обучения предъявляет высокие технические требования и наличие соответствующих информационных ресурсов. Данная модель применима во внеурочной деятельности обучающихся с нарушениями развития (виртуальные комнаты для организации воспитательных мероприятий, виртуальный музей, виртуальная школьная библиотека и др.) [13].

Учитывая ориентированность гибридного обучения на персонализацию образовательного процесса, все представленные модели могут быть применимы в системе образования лиц с нарушениями развития.

Выводы. Эпоха масштабной цифровой трансформации катализировала необходимость использования широкого спектра информационных технологий. Диджитализация вошла и в образование лиц с ОВЗ. Применение различных моделей гибридного обучения при организации учебной и внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ позволяет решить ряд задач.

Во-первых, расширяются возможности процесса образования через доступность информационных ресурсов с учётом особых личностно-ориентированных потребностей учащихся с нарушениями развития.

Во-вторых, трансформируется педагогическая деятельность и повышается эффективность образовательного процесса за счет комбинирования традиционных форм трансляции учебной информации с инновационным онлайн взаимодействием педагога и обучающихся с ОВЗ.

В-третьих, применение моделей гибридного обучения в работе с детьми, имеющими нарушения развития, способствует индивидуализации темпа и ритма усвоения учебного материала, а также персонализации способов достижения планируемых образовательных результатов обучающихся с ОВЗ.

В-четвертых, чередование в учебном процессе онлайн и офлайн форматов позволяет создать условия для постепенного и организованного погружения учащихся с различными нарушениями в уникальный опыт цифрового мира. Именно последняя задача является одной из основополагающей при формировании социально-адаптированной и мотивированной личности современного мира и совершенствования у лиц с ОВЗ навыков будущего.

Литература:

1. Алексеев, А.А. Затруднения, возникающие при гибридном обучении / А.А. Алексеев // Содержательные и процессуальные аспекты современного образования. Материалы IV Международной научно-практической конференции / Ред.-сост. И.А. Романовская, Е.А. Тарабановская. – Астрахань, 2022. – С. 137-139.

2. Алкубаева, В.С. Анализ моделей современного смешанного и гибридного обучения / В.С. Алкубаева, В.С. Блинов, М.А. Рубцов // Проблемы управления качеством образования. Сборник статей XIV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию Пензенского государственного аграрного университета. – Пенза, 2021. – С. 10-13.

3. Болодурина, М.П. Реализация технологии «перевернутый класс» при гибридной форме обучения / М.П. Болодурина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). – Оренбург, 2021. – С. 1213-1215.

4. Виноградова, М.В. Гибридное обучение: методический аспект / М.В. Виноградова // Народное образование Якутии. – 2021. – № 4 (121). – С. 10-12.

5. Громыко, А.А. Гибридное обучение: возможности и факторы повышения эффективности / А.А. Громыко, В.И. Абрамов / ОБРАЗОВАНИЕ. НАУКА. КАРЬЕРА. Сборник научных статей 4-й Международной научно-методической конференции. – Курск, 2021. – С. 137-141.

6. Исаев, И.Ф. Эффективность гибридного обучения в процессе формирования образовательной мобильности / И.Ф. Исаев, А.С. Закусило // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 3 (36). – С. 125-128.

7. Кучумова, Г.В. Преимущества и недостатки гибридного формата обучения / Г.В. Кучумова // Современный ученый. – 2021. – № 5. – С. 119-122.

8. Марголис, А.А. Что смешивает смешанное обучение? / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2018. – Том 23. – № 3. – С. 5-19.

9. Мхеидзе, Л.Р. Гибридное (смешанное) обучение персонала в современных организациях: содержание, предпосылки, модели / Л.Р. Мхеидзе, Е.Н. Асриева, Э.Х. Семенова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2021. – Т. 12. – № 4. – EDN HOQMMG.

10. Нагаева, И.А. Гибридное обучение как потенциал современного образовательного процесса / И.А. Нагаева, И.А. Кузнецов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 3 (84). – С. 126-139.

11. Рудинский, И.Д. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения / И.Д. Рудинский, А.В. Давыдов // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnye-obrazovatelnye-tehnologii-analiz-vozmozhnostey-i-perspektivy-primeneniya> (дата обращения: 05.08.2022).

12. Ткаченко, П.В. Гибридное обучение как способ повышения эффективности образования / П.В. Ткаченко, Е.В. Петрова, Н.И. Белоусова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 3 (36). – С. 277-279.

13. Четверикова, Т.Ю. Виртуализация внеурочной деятельности обучающихся с нарушениями развития / Т.Ю. Четверикова // Детство, открытое миру. Сборник материалов XII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. – Омск, 2022. – С. 215-217.

14. Grossi, F.C. Hybrid education & smart learning, innovative teaching in the post-coronavirus era / F.C. Grossi // Цифровая трансформация как ветор устойчивого развития: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Казань, 2021. – С. 348-353.

15. Qi, L. Design and Application of Hybrid Learning Platform Based on Joomla / L. Qi, A. Tian // Advances in Computer Science and Education Applications. In M. Zhou, & H. Tan (Ed.). – 2011, pp. 549-556.

16. Staker, H. Classifying K-12 Blended Learning / H. Staker, M. Horn [San Mateo, CA]: Innosight Institute, 2012. – 22 p. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED535180> (дата обращения: 08.08.2022).

17. Tomlinson, B. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation / B. Tomlinson, C. Whittaker. – British Council, 2013. – 258 p. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf (дата обращения: 06.08.2022).

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент Куклина Светлана Станиславовна

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

преподаватель кафедры иностранных языков Кирилловых Александра Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кировский государственный медицинский университет»

Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Киров)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

Аннотация. В статье представлены способы реализации проблемно-поискового подхода в иноязычном образовании нелингвистического вуза с помощью таких адекватных ему методов, как метод проблемных ситуаций и метод «кейс-стади». Подчеркивается, что указанные методы создают благоприятные условия для формирования у студентов образовательных компетенций и придания им преобразующего характера, а также совершенствования субъектности обучающихся как перспективных направлений в области иноязычного высшего образования. Статья содержит конкретные примеры использования названных методов в иноязычной подготовке обучающихся, а также способы их адаптации к различным условиям образовательной среды. Так для адаптации проблемных ситуаций предлагается изменять уровень и направление проблематизации текста, заданий к нему, его языкового, речевого и смыслового содержания. Способом адаптации метода «кейс-стади» является сопровождение кейсов алгоритмом деятельности по их решению, памятками для оказания помощи студентам, содержание которых изменяется в зависимости от условий образовательной среды. Материал статьи будет интересен тем, кто изучает вопросы повышения актуальности и эффективности иноязычной подготовки в нелингвистическом вузе.

Ключевые слова: проблемно-поисковый подход, метод проблемных ситуаций, метод «кейс-стади», проблематизация, профессиональная направленность, иноязычное образование, нелингвистический вуз.

Annotation. The article presents ways to implement the problem-search approach in foreign language education at non-linguistic universities with the help of such adequate methods as the method of problem situations and the case study method. It is emphasized that these methods create favorable conditions for the formation of educational competencies in students giving them a transformative character, as well as improving the subjectivity of students as promising areas in the field of foreign language higher education. The article contains examples of these methods use in students' foreign language education, as well as ways to adapt them to various conditions of the educational environment. So, in order to adapt problem situations, it is proposed to change the level and direction of the text problematization as well as tasks for it, its linguistic, speech and semantic content. The way to adapt the case study method is to accompany cases with an algorithm of activities to solve them, reminders to assist students, the content of which changes depending on the conditions of the educational environment. The material of the article will be of interest to those who study the issues of increasing the relevance and effectiveness of foreign language education at non-linguistic universities.

Key words: problem-search approach, method of problem situations, case study method, problematization, professional orientation, foreign language education, non-linguistic university.

Введение. Согласно проекту «Форсайт Компетенций – 2030» перспективы развития высшего образования на период до 2030 связаны с формированием так называемых «преобразующих» компетенций, обеспечивающих способность обучающихся отвечать вызовам современности. К таковым относятся: создание новых ценностей (способность к адаптации, творческое мышление, открытость новому), разрешение проблем и противоречий (акцептирование альтернативных идей и взглядов), принятие ответственности (способность к саморегуляции). Подчеркивается также роль самостоятельности обучающихся при формировании данных компетенций как одного из ключевых факторов достижения образовательных успехов и перехода на уровень самообразования и самосовершенствования [13].

Более быстрому переходу на уровень самообразования служит и дальнейшее совершенствование субъектности обучающихся, предполагающей выстраивание таких взаимоотношений между преподавателями и студентами, при которых они рассматриваются как «равноактивные и равноответственные» участники образовательного процесса [8]. В этом случае обучающиеся выступают «носителями активности, индивидуального, субъектного опыта», понимают и принимают свою профессиональную позицию, развивают самостоятельность, инициативность, ответственность и ассертивность, творческую активность, стремятся к профессиональному самосовершенствованию и раскрытию своего потенциала [9].

В связи с чем, в иноязычном образовании, при существующем многообразии технологий и методов обучения, возникает проблема отбора наиболее эффективных из них, а именно тех, которые способны давать устойчиво положительные результаты иноязычной подготовки в разных условиях образовательной среды, обеспечивать совершенствование субъектности обучающихся и формирование у них преобразующих компетенций. Ее решение в нашем исследовании осуществляется с позиций проблемно-поискового подхода, как наиболее адекватного для реализации требований современного общества. Объясняется это тем, что данный подход сочетает в себе субъект-субъектное взаимодействие, деятельность (в том числе самостоятельную квазипрофессиональную и профессиональную) и общение, тем самым создавая благоприятные условия для одновременного формирования у студентов всей совокупности образовательных компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных) и придания им «преобразующего» характера. Поэтому в данной статье мы поставили перед собой задачу показать, каким образом возможно адаптировать реализующие данный подход проблемно-поисковые методы к условиям иноязычной подготовки обучающихся нелингвистического вуза.

Изложение основного материала статьи. Проблемно-поисковый подход, который начал разрабатываться в 70-е гг. прошлого века, опирается на идею активного использования познавательной и творческой активности обучающихся, стимулируемых путем включения в образовательный процесс проблемных ситуаций [14]. В рамках данного подхода исследователи занимались рассмотрением вопросов, связанных с: а) общими теоретическими положениями проблемного обучения (И.А. Зимняя, В.А. Крутецкий, В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, В. Оконь, В.Д. Путилин и др.); б) проблемной задачей и проблемной ситуацией (П.П. Блонский, А.А. Вербицкий, Дж. Дьюи, И.А. Зимняя, Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин и др.); в) проблематизацией в иноязычном образовании (И.А. Зимняя, Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, Г.М. Махутова, Н.Н. Осипова и др.); г) проблемным обучением в области иноязычного

образования в лингвистическом (Е.В. Ковалевская, Л.О. Свирина, Л.А. Чубарова и др.) и нелингвистическом вузах (В.Ф. Антов, О.С. Виноградова, Л.И. Колесник, С.П. Микитченко, Т.С. Серова, Н.В. Самсонова, Е.И. Федотовская и др.).

Вместе с тем в перечисленных исследованиях (П.П. Блонский, И.А. Зимняя, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн и др.) неоднократно подчеркивалась мысль, что создание проблемных ситуаций представляет собой значительное педагогическое затруднение, и их применение в образовательном процессе требует тщательной подготовки. Особенно это важно для занятий по иностранному языку в нелингвистическом вузе, где иноязычная подготовка согласно учебным планам по большинству направлений подготовки осуществляется преимущественно на первом, втором курсах, а уровень владения иностранным языком и мотивация к его изучению относительно невысоки. В виду этого практическое использование проблемных ситуаций в иноязычном образовании нелингвистического вуза реализуется не в полной мере. Кроме того недооценивается их потенциал в моделировании квазипрофессиональной и профессиональной деятельности будущих специалистов, отражающих условия, отношения и содержание приобретаемой профессии [2, С. 29]. Такая ситуация побудила нас обратиться к методам, которые, с одной стороны, наиболее полно воплощают идеи проблемно-поискового подхода, а с другой, создают условия для моделирования будущей профессиональной деятельности обучающихся. Таковыми являются метод проблемных ситуаций и метод «кейс-стади», процесс адаптации которых к условиям иноязычной подготовки в медицинском вузе будет показан ниже.

Метод проблемных ситуаций в иноязычном образовании подразумевает включение студентов в процесс самостоятельного решения речемыслительных задач средствами иностранного языка в проблемных ситуациях. Конфронтация с проблемной ситуацией приводит к когнитивному диссонансу [19, С. 30], который побуждает обучающихся к поиску новых знаний, навыков и умений, а также к творческой активности на пути ее обязательного разрешения для достижения искомого образовательного результата. При этом важно, что такая ситуация воспринимается как лично значимая, что, несомненно, приводит к увеличению уровня мотивации, которая в этом случае осознается как внутренняя [4, С. 234].

Е.В. Ковалевская и ее коллеги пишут, что создание проблемной ситуации обеспечивается путем проблематизации компонентов иноязычного учебного процесса. Под проблематизацией понимается «механизм, лежащий в основе вскрытия проблемности объекта субъектом, материализованной в проблемной задаче» [6, С. 129]. В зависимости от того, какой компонент этого процесса подвергается проблематизации, выделяют следующие ее уровни:

- I уровень характеризуется проблематизацией содержания (выражается через проблематизацию текста).
- II уровень подразумевает проблематизацию учебного процесса (обеспечивается проблематизацией задания).
- III уровень включает одновременную проблематизацию текста и заданий к нему [15], [6], [7].

На первом уровне проблематизация текста осуществляется через проблематизацию: а) заголовка; б) отдельных смысловых блоков текста; в) заголовка и отдельных смысловых блоков текста [10, С. 126]. Проблемная форма заголовка может достигаться путем придания ему вопросительной формы, включения в заголовок противоречия / альтернативы / «цепляющих» слов, фраз, его конкретизацией и т.д. Проблематизации смысловых блоков в тексте служат такие приемы, как: а) добавление в текст проблемного/ых вопроса/ов; б) предшествование смысловому блоку вопроса, направленного на вероятностное прогнозирование содержания этого блока; в) добавление в текст дополнительной информации для создания эффекта ее избыточности; г) удаление из текста части информации для создания эффекта ее недостаточности; д) изменение последовательности смысловых блоков; е) повтор в тексте смыслового блока или его части [10, С. 127-128], [7, С. 14].

В таблице 1 представим вариант проблематизации текста для обучающихся первого курса направления подготовки 31.05.01 Лечебное дело путем изменения его заголовка, а также добавления в текст дополнительной информации и проблемных вопросов.

Таблица 1

Пример проблематизации текста

<p>Antibiotic resistance</p> <p>The deployment of antibiotics over the course of the 20th century has rendered many previously dangerous diseases easily treatable. But today, more and more of our antibiotics are becoming less effective. The reason lies in Darwin's theory of natural selection. Just like any other organisms, individual bacteria can undergo random mutations. Many of these mutations are harmful or useless, but every now and then, one comes along that gives its organism an edge in survival. And for a bacterium, a mutation making it resistant to a certain antibiotic gives quite the edge.</p>	<p>Antibiotics: behind the scenes</p> <p><i>Some bacteria have become resistant to all currently available antibiotics. How did we get into this situation?</i></p> <p>The deployment of antibiotics over the course of the 20th century has rendered many previously dangerous diseases easily treatable. But today, more and more of our antibiotics are becoming less effective. <i>Did anything go wrong to make them stop working? The problem is not with the antibiotics but the bacteria they were made to fight with.</i> The reason lies in Darwin's theory of natural selection. Just like any other organisms, individual bacteria can undergo random mutations. Many of these mutations are harmful or useless, but every now and then, one comes along that gives its organism an edge in survival. And for a bacterium, a mutation making it resistant to a certain antibiotic gives quite the edge. <i>Over time, the resistant genes proliferate, creating entire strains of resistant super bacteria. So the big question is how much time we have before these superbugs take over?</i></p>
--	---

На уровне учебного процесса проблематизация заданий обеспечивается путем: а) изменения формулировки задания; б) добавления проблемной части; в) изменения формулировки и добавления проблемной части. В таблице 2 покажем третий способ проблематизации заданий к тексту из таблицы 1, используя высшую степень проблематизации, для которой характерно самостоятельное вычленение проблемы, ее решение и самоконтроль адекватности принятого решения [4, С. 236].

Таблица 2

Пример проблематизации задания

<p>1) What is antibiotic resistance? 2) How does antibiotic resistance occur?</p>	<p>1) think a while and formulate the problem presented in the text; 2) give your options on how this problem can be solved; 3) evaluate the adequacy of the proposed solution</p>
---	--

Приведенные примеры показывают, что при адаптации метода проблемных ситуаций к иноязычному образованию в медицинском вузе, как и в любом нелингвистическом учебном заведении, преподаватель принимает во внимание условия образовательной среды. Так, проблемным ситуациям придается профессионально ориентированный характер, и тем самым обучающиеся включаются в квазипрофессиональную деятельность. Ее успех может обеспечиваться не только проблематизацией смысловой составляющей, но и языковой (неизвестны средства формирования мысли, в нашем случае профессиональная терминология), речевой (неизвестен способ формирования мысли) [14], а также степенью самостоятельности обучающихся в постановке и решении задачи (обучающийся ставит и решает задачу частично или полностью самостоятельно). Немаловажным является и то, что проблемные ситуации, заданные текстами и заданиями с высшей степенью проблематизации, целесообразно использовать на этапе развития умений или обучения иноязычному общению (Е.И. Пассов), чтобы обучающиеся смогли справиться с решением профессионально значимых проблемных задач в условиях недостаточного количества профессиональных и языковых знаний. Все это говорит в пользу варьирования содержания всех уровней проблематизации для обеспечения каждому обучающемуся оптимальных условий в достижении образовательных результатов.

Еще одним методом, реализующим положения проблемного-поискового подхода и позволяющим придать иноязычному образованию в нелингвистическом вузе профессиональную направленность, является *метод «кейс-стади»* или метод «анализа конкретных ситуаций». Он по своей сути близок к методу проблемных ситуаций, поскольку в центре внимания обучающихся находится реальная или условная ситуация, присущая той или иной сфере профессиональной деятельности, которая чаще всего имеет проблемный, противоречивый характер. Такая ситуация ставит студентов в условия, моделирующие профессиональную среду, и предполагает решение проблем профессионального характера посредством иностранного языка. Сам процесс представляет собой глубокое и детальное исследование заданных условий, поиск возможных вариантов решения проблемы, критериев их оценки для нахождения оптимального решения, установление деловых взаимоотношений и взаимодействий между участниками, принятие коллективных решений [11, С. 211].

Метод кейс-стади предполагает разработку «единого информационного комплекса или кейса» [5, С. 15], имеющего такую структурную модель: сюжетная, информационная и методическая части (А.И. Бондарчук и Г.А. Пичугина) [1]. Работа с ним осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом:

Алгоритм работы с кейсом:

1. Знакомство с проблемной ситуацией.
2. Вычленение проблемы / формулировка представленной в кейсе проблемы.
3. Оценка достаточности / недостаточности имеющейся информации для решения проблемы.
4. Поиск недостающей информации.
5. Поиск возможного/ых решения/ий проблемы.
6. Формулирование решения.
7. Представление возможного/ых решения/ий в группе.
8. Оценка адекватности предложенного/ых решения/ий группой.
9. Самооценка деятельности по решению кейса.

Способом адаптации метода кейс-стади к условиям иноязычной подготовки в нелингвистическом вузе является включение в методическую часть кейса алгоритма деятельности обучающихся по его решению, памяток, руководств и иных средств методической помощи студентам. Приведем пример кейса принятия решения для обучающихся первого курса направления подготовки 31.05.01 Лечебное дело:

Сюжетная часть: You are a doctor. Your patient is Nick (58, smoker).

His complaints: mild chest pain. The patient says: “Well, I don’t really have chest pain. I have a discomfort, it’s more like pressing. I wouldn’t call it chest pain; I would describe it more as a bad ache”.

Информационная часть:

Physical examination has revealed: high blood pressure, increased respiratory rate and heart rate, irregular pulse.

Методическая часть:

- analyze this case and make a supposition about the possible diagnosis of the patient;
- decide whether the information provided is sufficient to make a diagnosis. Give other diagnostic tests or examinations if necessary;
- determine what treatment can be prescribed to the patient;
- what other recommendations can you give the patient;
- evaluate your progress in the case solution using the following chart:

easy	helpful
...	...
difficult	interfering
...	...
Conclusion:	

Особое внимание в методической части кейса уделяется созданию условий для самооценки обучающимися собственной деятельности по решению кейса. Ее успех обеспечивается достаточной развитостью умений самооценки, которые обуславливают субъектность иноязычного образования и способность самостоятельно выстраивать образовательную траекторию. Лист оценки не включает оценку корректности полученного результата, акцент смещен с продукта на деятельность по решению кейса [18, С. 72]. Это является характерной чертой метода «кейс-стади», поскольку кейс всегда предполагает некую свободу своего решения. Обучающиеся предлагают свой вариант его решения, и таких вариантов может быть несколько. Сложность заключается в аргументации предложенного решения средствами иностранного языка, преодолеть которую помогают памятки.

Памятка студентам по решению кейса (полный вариант):

1. Для представления ситуации в группе Вы можете использовать следующие выражения: *My patient is ... He is ... years old. He/she has the following complaints. The results of physical examination are ...*

2. Для формулирования предположения о диагнозе используйте выражения: *I suppose / think, the patient has ...; the patient must* (высокая степень уверенности) / *may* (средняя степень уверенности) / *might* (слабая степень уверенности) *have ...; the presumed diagnosis is ...*

3. Подумайте о необходимости назначения Вашему пациенту дополнительных анализов/диагностики. Вспомните основные средства диагностики: *x-ray, CT scan, blood tests (CBC (complete blood count), FBC (full blood count)), urine tests, stool test, sputum test, biopsy, MRI, ultrasound, densitometry, ECG (electrocardiogram), EEG (electroencephalogram), etc.*

4. Формулирование возможного лечения пациенту можно начать так: *The treatment may include ...*. Вспомните основные группы препаратов: *analgesics (painkillers), anaesthetics, anticoagulants, antiemetics, antihistamines, antihypertensive drugs, anti-inflammatory drugs, anti-infective drugs, etc.*

5. При формулировании общих рекомендаций пациенту обратите внимание на использование модального глагола *should*. Начните предложение следующим образом: *The patient should ... (drink more water, keep bed, eat more fruit and vegetable, etc).*

6. При обсуждении в группе адекватности предложенного решения, аргументируйте свою точку зрения, при необходимости скорректируйте Ваше решение. При этом вы можете использовать следующие формулировки: *I think the presumed diagnosis is correct / incorrect, because ...; based on (complaints, symptoms, results of physical examination) it can be argued that the patient has ...*

7. Используя лист самооценки, проанализируйте ход и результат решения кейса: *making a diagnosis it was easy / difficult / helpful / interfering ...; prescribing the treatment it was easy / difficult / helpful / interfering ...; I found the solution myself. Solving the case I used help of teacher / group-mates. I assess my work I achieved my goal. I was active. I can find a solution to such cases in my future professional activities.*

Сопровождение кейса подобной памяткой увеличивает его адаптивность к образовательной среде, например, к уровню владения иностранным языком, а также дополнительно способствует развитию самостоятельности обучающихся в иноязычном и профессиональном образовании. В зависимости от условий среды представленный кейс может сопровождаться как полным вариантом памятки, так и сокращенным, из которого исключены вводные фразы, выражения и дополнительный лексический материал.

Не менее значимым для результативности метода кейс-стади является организация совместной деятельности обучающихся по решению кейса, поскольку именно в группе они получают опыт анализа проблемной ситуации во взаимодействии с коллегами, обсуждения сгенерированных идей и оценивания принятых решений. Подобная организация работы с кейсом способствует развитию не только умений сотрудничества, но и усиливает интеракционный характер иноязычной подготовки.

Выводы. В заключении еще раз подчеркнем, что реализация проблемно-поисковых методов в иноязычном образовании по нелингвистическим направлениям подготовки вносит вклад в формирование всех образовательных компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных) и придание им «преобразующего» характера. Являясь одним из основных факторов изменения мотивационных структур, проблематизация образовательного процесса повышает творческую и познавательную активность обучающихся, ориентирует на совершенствование их субъектности и становление образовательной автономии. Смещение акцента на процесс поиска решения и аргументирования его адекватности в ходе группового взаимодействия способствуют развитию аналитических способностей, навыков аргументации, разрешения противоречий, способности к принятию решений и сотрудничеству. Высокая способность проблемно-поисковых методов моделировать квазипрофессиональную и профессиональную деятельность делает эти методы особенно привлекательными для профессионально ориентированного иноязычного образования. Поэтому при соответствующей адаптации проблемно-поисковые методы могут найти широкое применение в практике преподавания и изучения иностранного языка в нелингвистическом вузе.

Литература:

1. Бондарчук, А.И. Кейс-технология на уроках химии как средство достижения метапредметных и личностных результатов обучения / А.И. Бондарчук, Г.А. Пичугина // Сборник научных статей. – 2018. – №20. – С. 80-82.

2. Вербицкий, А.А. Контекстное образование в контексте истории педагогической мысли / А.А. Вербицкий // Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Курск, 18-19 июня 2019 года. – Курск: Курский государственный университет, 2019. – С. 26-29.

3. Гончарова, Н.А. История возникновения и основные тенденции развития метода case-study в отечественном иноязычном образовании: теоретический аспект проблемы исследования / Н.А. Гончарова, Н.В. Хаусманн-Ушкова // Вестник ТГУ. – 2021. – № 195. – С. 131-138.

4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 3-е издание, пересмотренное / И.А. Зимняя. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.

5. Ключева, М.И. Коммуникативно-познавательные кейсы как средство формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся в вузе по направлению подготовки «туризм» (бакалавриат): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ключева Марина Игоревна. – Нижний Новгород, 2016. – 27 с.

6. Ковалевская, Е.В. Проблематизация в обучении иностранным языкам (на материале обучения чтению и аудированию) / Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, Н.Н. Осипова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Том 4. – №1. – URL: <http://mirnauki.com/PDF/34PDMN116> (дата обращения: 17.07.2022).

7. Колесник, Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Колесник Людмила Ивановна. – Нижневартовск, 2004. – 24 с.

8. Куклина, С.С. Организация сотрудничества участников иноязычного образовательного процесса / С.С. Куклина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-6. – С. 188-194.

9. Манакова, М.В. Психологические особенности субъектности студентов в период обучения в педагогическом вузе / М.В. Манакова // Творчество как национальная стихия: общее и особенное в современном социокультурном пространстве: сборник статей по итогам пятой международной научной конференции / под редакцией Г.Е. Аляева, О.Д. Маслобоевой. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 228-237.

10. Сворцов, А.В. Проблематизация учебного текста как средство развития творческого мышления бакалавров / А.В. Сворцов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – №3 (64). – С. 125-130.

11. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2012. – 496 с.

12. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 17.07.2022).

13. «Форсайт Компетенций – 2030» Сколково. – URL: http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/konf_files/andryuhina.pdf (дата обращения: 17.07.2022).

14. Хруненкова, М.Л. Проблемно-поисковый подход в обучении иностранному языку в техническом вузе / М.Л. Хруненкова, О.Л. Колоницкая // Вестник Института образования человека. – 2013. – № 1. – С. 15.

15. Чибиков, А.С. О проблематизации в профессиональном обучении квалифицированных рабочих, служащих и специалистов как факторе формирования опыта аргументированного принятия решений / А.С. Чибиков // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Том 4. – № 4. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/44PDMN416.pdf> (дата обращения: 15.07.2022).
16. Anastassiou, F. English as a Foreign Language: Perspectives on Teaching, Multilingualism and Interculturalism / F Anastassiou. – Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020. – 297 p.
17. Kryachkov, D.A. The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages / D.A. Kryachkov, E.B. Yastrebova, O.A. Kravtsova. – Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. – 334 p.
18. Linthout, G. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf / G. Linthout. – Amsterdam: Rodopi, 2004. – 188 p.
19. Lopes, A. New Trends in Foreign Language Teaching: Methods, Evaluation and Innovation / A. Lopes, R.R. Cecilia. – Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2019. – 320 p.

Педагогика

УДК 37:001.12/.18

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Куликова Людмила Геннадьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
магистрант кафедры общей и социальной педагогики Иванова Юлия Дмитриевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул)

ПРОПЕДЕВТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость довузовской профессиональной подготовки будущих педагогов. Поставлена проблема пропедевтики психолого-педагогической, методической, предметной подготовки старших школьников в психолого-педагогических классах. Цель статьи – выявить и изучить педагогическую подготовку старших школьников как инновационный процесс в системе общего образования. Раскрывается характеристика содержания пропедевтического курса «Открой в себе педагога». В заключении обобщается основное содержание проблемы пропедевтики психолого-педагогической подготовки школьников с акцентом на перспективные линии возможного направления научного поиска исследуемой проблематики. Статья подготовлена на основе результатов фундаментального исследования на тему «Анализ инновационных процессов развития системы общего образования, научная и методологическая поддержка» государственного задания Министерства Просвещения РФ № 073-00037-21-01.

Ключевые слова: пропедевтика, психолого-педагогический класс, предметная подготовка, психолого-педагогическая подготовка, инновационный процесс, развитие общего образования.

Annotation. The article substantiates the need for pre-university professional training of future teachers. The problem of propaedeutics of psychological and pedagogical, methodical, subject training of senior schoolchildren in psychological and pedagogical classes is posed. The purpose of the article is to identify and systematize various approaches to the pedagogical training of older students as an innovative process in the system of general education. The characteristic of the content of the propaedeutic course "Discover the teacher in yourself" is revealed. In conclusion, the main content of the problem of propaedeutics of the psychological and pedagogical training of schoolchildren is summarized with an emphasis on promising lines of a possible direction for the scientific search for the problem under study. The article was prepared based on the results of the research «Analysis of innovative processes in the development of the general education system: scholarly and methodological support», state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00037-21-01.

Key words: integration, psychological and pedagogical class, subject training, psychological and pedagogical training, future teachers.

Введение. Успех преобразований в обществе во многом зависит от уровня общей образованности и профессиональной компетентности педагога. Перспективная задача по формированию национальной системы учительского роста поставлена Президентом Российской Федерации В.В. Путиным на заседании Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования. В связи с этим возникает вопрос о необходимости и возможности ранней профориентации обучающихся на педагогические профессии. От эффективности профориентационной работы будет зависеть, какой выбор сделает абитуриент при поступлении в ВУЗ. Будет ли его выбор педагогической профессией «по воле случая» или же профессионально-ориентированным. В данном случае имеет место быть «обратно-пропорционная» зависимость: чем больше недостаточно мотивированных абитуриентов и студентов на стадии начального обучения, тем меньше оказывается на выходе из системы педагогического образования выпускников, которые стремятся к педагогической деятельности [2].

Одной из важнейшей инновационной тенденции системы общего образования является развитие педагогических классов и подготовки будущих учителей. Министр просвещения С.С. Кравцов в ходе заседания Комитета Госдумы по образованию и науке 23.03.2021 отметил, что «Минпросвещения уделяет большое внимание подготовке кадров в педвузах и институтах повышения квалификации. Решению этой задачи будет способствовать и создание со следующего учебного года 5 тысяч профильных педагогических классов на базе школ». По его инициативе было в России с текущего учебного года открыто 5000 профильных педагогических классов для подготовки будущих учителей уже со школьной скамьи.

На законодательном уровне подчеркивается необходимость данного инновационного процесса развития системы общего образования и подготовки будущих учителей к инновациям в образовании, таких, как «ФГОС общего образования», «ФГОС ВО», «Профессиональный стандарт педагога», «Национальная система учительского роста» и др. Новые требования и нормы к подготовке будущих педагогов возникают в связи с современными реалиями [5]: *новая трудовая реальность; изменение понятия педагогической профессии, современное детство, многообразие* (культурное, языковое, информационное, коммуникационное, технологическое, возрастное). Многоаспектная научная картина инновационных процессов в образовании исходит из того, что должна включать мега-, макро-, мезо-, микроуровни [3; С. 175].

Важность допрофессиональной подготовки будущих педагогов в формировании общей готовности к педагогической деятельности доказана рядом исследований, где рассматриваются теоретические аспекты довузовской педагогической

подготовки, таких как О.А. Абдуллина, Е.П. Белозерцев, С.Г. Вершловский, Ф.Н. Гоноволин, Н.В. Кузьмина, Ю.П. Кулюткин, А.В. Мудрик, Т.Г. Мухина, В.А. Слостенин, В.И. Самбур, Н.В. Чекалева, А.И. Щербаков и др.

Изложение основного материала статьи. Термин «пропедевтика» пришёл в педагогику из медицины, где он обозначает «введение в область». В педагогике он используется в том же значении [4]. Говоря о пропедевтике, подчеркнём то, что в данном возрастном периоде решается задача первоначальной подготовки, формирование тех качеств, которые будут актуализированы в будущем. Пропедевтика психолого-педагогической и методической подготовки в психолого-педагогические классы – это целенаправленный процесс, направленный на содействие старшеклассников в успешном решении задач личностно-профессионального определения. Пропедевтика психолого-педагогической подготовки может быть осуществлена с помощью реализации модели педагогической деятельности, основанной на использовании комплексной игровой формы и инновационных методик преподавания.

В современной общественной жизни остро встаёт вопрос подготовки современного поколения учителей, способных активно принимать участие в модернизации образовательной системы. Требования педагогических вузов к абитуриентам возрастают, продолжительная педагогическая практика начинается на первом курсе, следовательно, будущий студент педагогического вуза должен быть заранее подготовлен к педагогической деятельности. Довузовская подготовка и ориентация школьной молодёжи на педагогические профессии представляет собой целенаправленную совместную деятельность педвузов, органов управления, школ. Довузовская подготовка включает разнообразные интегрированные формы педагогической подготовки разного уровня сложности. Например, такие: педагогический класс, педагогический лицей при факультетах вуза, школа будущего учителя, факультет юного педагога, подготовительное отделение, подготовительные курсы, очные и заочные школы, олимпиады, научные общества учащихся, профильные летние лагеря и т.д. Используя данные формы довузовской подготовки, у старших школьников формируется устойчивый интерес к профессии учителя и осуществляется отбор абитуриентов на педагогические специальности.

При соответствующей профессиональной организации педагогические классы обеспечивают достаточно высокий уровень профессионального самоопределения, гуманистической направленности обучающихся. Педагогический класс – это «групповой субъект процесса становления допрофессионально-педагогической компетентности старшеклассника и компонент социального образовательно-деятельностного пространства общественно-активной школы, включающий личностное образовательное подпространство с направленностью на индивидуальное самообразование, саморазвитие и самосовершенствование старшеклассников; социальное образовательное подпространство, обеспечивающее возможность организации жизнедеятельности классного сообщества; профессионально-педагогическое образовательное подпространство, создающее условия для непрерывного допрофессионально-педагогического образования обучающихся, удовлетворения их познавательных потребностей и развития допрофессионально-педагогической компетентности» [5]. Главной целью педагогических классов является выявление учащихся, обладающих склонностью к педагогической деятельности, формирование у них психолого-педагогической направленности, профессионального потенциала будущего учителя, повышение качества подготовки будущих абитуриентов.

На занятиях в психолого-педагогических классах реализуется ряд методических требований, способствующих развитию творческих способностей учащихся, овладению организаторскими способностями и коммуникативными умениями, стимулирующих процесс самопознания и побуждающих к самоорганизации и самовоспитанию.

Известно, что игровые методы в обучении представляет собой дидактическую систему применения театрализованных, деловых, ролевых, способствующих развитию педагогических способностей. Виды дидактических игр подбираются с учетом развития личностных качеств, организационно-коммуникативных способностей старшеклассников.

В ходе занятий в психолого-педагогических классах происходит развитие профессиональных способностей и личностных качеств, необходимых будущему педагогу; взаимодействие эмоционального и интеллектуального компонентов творчества, приводящее к возникновению интереса, следовательно, и к возникновению увлечённости; взаимодействие учебной и игровой деятельности; проявление волевых усилий для достижения планируемых результатов.

Организация работы в психолого-педагогических классах на наш взгляд должна через реализацию программы пропедевтического курса «Введение в педагогическую профессию и личностное саморазвитие», направленную на изучение основ педагогической профессии и содержит различные модули: «Педагогическая профессия: история становления и развития»; «Образ современного педагога», «Мой профессиональный выбор» и др. Но проблема повышения качества подготовки будущих педагогов в психолого-педагогических классах обусловила поиск разносторонних инновационных подходов к более успешной её организации. Именно интегративный подход способствует развитию у будущих педагогов пропедевтики психолого-педагогических компетенций.

Интеграция способствует более эффективному изучению курса, в составе которого один из интегрируемых предметов является профессионально значимым, а другой изучается для того, чтобы способствовать более глубокому освоению первого. При прохождении данного курса старше школьники одновременно получают знания по специальности и возможность совершенствоваться в педагогической деятельности. В ходе исследования было разработано тематическое планирование вводного раздела «Открой в себе педагога» (Таблица 1), а также описаны форматы проведения каждого занятия.

Таблица 1

Тематическое планирование модуля «Я в педагогической профессии»

Раздел «Открой в себе педагога»	Кол-во
Занятие 1. Гностические способности	2 часа
Занятие 2. Конструктивные способности	2 часа
Занятие 3. Организаторские способности	2 часа
Занятие 4. Коммуникативные способности	2 часа
Занятие 5. Рефлексивные способности	2 часа
Занятие 6. Способности к разрешению конфликтов	2 часа

Занятие 1. Предварительно перед занятием школьникам с помощью онлайн-генератора выдаётся название формата проведения классного часа (world café, unconference, open space, pechakucha и др.). Pecha Kucha – способ презентации, в котором нужно успеть представить 20 слайдов за 20 секунд каждый (всего 6 минут 40 секунд). Open Space – формат создан, чтобы достигать соглашения по сложным вопросам. Цель неконференций – содействие обмену опытом и знаниями. Время выступления каждого ученика ограничено (10 минут). Тему ученик выбирает сам, в зависимости от предметной направленности его интересов.

Занятие 2. Составление учениками интеллект-карт по теме «Использование робототехники на уроках» на основании экскурсии в кванториума, детского технопарка, музея. Интеллект-карта – это способ фиксации мыслей; помогают визуально структурировать, запоминать и объяснять сложный или же ёмкий материал. В основе составления и разработки интеллект-карт лежит ассоциация, т.е. будущий педагог строит свой ассоциативный ряд к определенному научному понятию. Выполняя задание, он показывает свое личностное отношение к изучаемому понятию, свою познавательную заинтересованность или ее отсутствие.

Занятие 3. Ролевая игра «Проблемная педагогическая ситуация». Старшие школьники делятся на группы по 3 человека, затем раздаются роли «учитель», «психолог», «ученик». Заранее должны быть подготовлены на листочках проблемные ситуации. Команда выбирает листочек с проблемной ситуацией, совещается о решении, а затем разыгрывается вся ситуация. Технология «Проблемная педагогическая ситуация» помогает старшеклассникам самоопределиваться в эмоционально-напряженной для них ситуации, дает возможность принимать собственные решения.

Занятие 4. Занятие проводится в формате дискуссии с помощью приёма «Аквариум». Специфика формата в том, что небольшая группа людей обсуждает какую-то горячую тему перед аудиторией. Это очень эффективный формат для обсуждения трендовых тем и выявления разных точек зрения. Тема дискуссии «С какими трудностями сталкивается учитель – предметник в своей педагогической деятельности?». Школьники распределяются во внешний и внутренний круг. Участники внутреннего круга активно ведут дискуссию, участники внешнего круга наблюдают и делают записи, затем участники меняются. Каждый ученик должен отстоять свою точку зрения.

Занятие 5. Ученикам на занятии предлагается составить «программу саморазвития», как учителя-предметника. Программа саморазвития будущего педагога – это программа действий по достижению конкретных целей самовоспитания с учетом требований профессии к человеку. Процесс самопрограммирования личности – это материализация собственного прогноза по самосовершенствованию.

Занятие 6. Данное занятие проводится в дистанционной форме с помощью приложения «Webwhiteboard». Приложение интегрировано в видео-чат. Веб-доска позволяет делать совместное редактирование текста, благодаря встроенному текстовому редактору. Ведущим задаётся педагогическая проблемная ситуация, в свою очередь ученики с помощью веб-доски предлагают свои решения.

Готовность к профессиональному самоопределению учащихся педагогических классов будет развиваться продуктивно только в том случае, если будет начинаться на этапе довузовской подготовки, в период обучения в школе, в процессе профориентационной подготовки. Психолого-педагогическая и предметная подготовка личности старшего школьника в процессе начального психолого-педагогического образования происходит постепенно. Психолого-педагогический класс выступает в роли «мотивирующего» этапа, когда у школьников складывается положительное отношение к психолого-педагогическим знаниям и готовность их использовать в дальнейшем. Развитие профессиональной мотивации будущих учителей – важная задача современного педагогического образования. Ценностное отношение и мотивация к педагогической деятельности, позволяют не только результативно выполнять профессиональные задачи, но и эффективно действовать в нестандартных ситуациях [7].

Выводы. Результаты анализа теоретической основы и практических предпосылок позволили нам обозначить перспективные линии возможных направлений научного поиска исследуемой проблематики: разработка нормативного обеспечения функционирования психолого-педагогических классов; выявление педагогических условия готовности старшеклассников поступления в педагогический вуз; организация деятельности психолого-педагогических классов на уровне наставничества; развитие сетевого взаимодействия психолого-педагогических классов с вузом и др.

Литература:

1. Алексеева, Л.П. Инновационные формы учебных занятий как средство активизации учебно-познавательной деятельности / Л.П. Алексеева // Sciences of Europe. – 2020. – № 54-3 (54). – С. 45-47.
2. Гущина, Т.И. Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников / Т.И. Гущина, Л.Н. Макаров, А.Ю. Курин // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. – № 174. – С. 27-34.
3. Куликова, Л.Г. Инновационные процессы в образовании как комплексная педагогическая проблема: коллективная монография / Л.Г. Куликова // Современные проблемы непрерывного педагогического образования. – Барнаул, 2018. – С. 167-183.
4. Самбур, В.И. Пропедевтика формирования готовности к профессиональной мобильности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.И. Самбур. – Москва, 2021. – 21 с.
5. Скударёва, Г.Н. Педагогический класс как субъект допрофессионального педагогического образования / Г.Н. Скударёва, В.Л. Бенин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 3 (93). – С. 82-94.
6. Холматов, Ш.Ф. Интерактивные методы и их применение в классе / Ш.Ф. Холматов // Достижения науки и образования. – 2018. – № 8 (30). – С. 72-73.
7. Чекалева, Н.В. Интеграция психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущих педагогов в вузе / Н.В. Чекалева, Н.С. Макарова, Ю.Б. Дроботенко // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 3 (33). – С. 144-150.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Ломаева Марина Валентиновна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

РОБОТИЗИРОВАННЫЕ ИГРУШКИ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ STEAM ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована целесообразность применения в работе с дошкольниками мини-роботов. Роботизированные игрушки – доступное, актуальное дидактическое средство. С его помощью довольно сложный математический материал легче усваивается детьми. Непосредственно образовательная деятельность дошкольников организуется в форме игры. Занятия носят интегрированный и практико-ориентированный характер, что способствует формированию у детей функциональной грамотности. Обучение дошкольников элементам программирования, в частности на занятиях по математике, соответствует идеям STEAM образования. В статье описан проект по математическому

развитию дошкольников. Часть занятий, включенных в проект, носит интегрированный характер, решает задачи формирования элементарных математических представлений и ознакомления с окружающим миром. В работе представлено краткое содержание двух примерных занятий с использованием мини-робота «Умная пчела». Подобные занятия можно организовать в любом детском саду, как реализующем парциальную программу «STEAM образование для детей дошкольного и младшего школьного возраста», так и работающем по иным программам, связанным с познавательным развитием детей.

Ключевые слова: STEAM образование, мини-робот, математические представления, математическая деятельность, логические операции, интерес к математике, дошкольники.

Annotation. The article substantiates the expediency of using mini-robots in working with preschoolers. Robotic toys are an affordable, up-to-date didactic tool. With its help, rather complex mathematical material is easier for children to digest. The educational activities of preschoolers are organized directly in the form of a game. Classes are integrated and practice-oriented, which contributes to the formation of functional literacy in children. Teaching preschool children programming elements, in particular in math classes, corresponds to the ideas of STEAM education. The article describes a project on the mathematical development of preschoolers. Part of the classes included in the project is integrated in nature, solves the problems of forming elementary mathematical representations and familiarization with the surrounding world. The paper presents a summary of two sample classes using a mini-robot "Smart Bee". Such classes can be organized in any kindergarten, both implementing the partial program "STEAM education for preschool and primary school age children", and working on other programs related to the cognitive development of children.

Key words: STEAM education, mini robot, mathematical representations, mathematical actions, logical operations, interest in mathematics, preschoolers.

Введение. STEM или STEAM образование это относительно новый подход в дидактике, предполагающий интеграцию таких областей знания как естественные науки, технология, инженерия, математика, а также искусство. Актуальность STEAM образования объясняется необходимостью формирования у обучающихся целостной картины мира, интегрированных знаний, а также умений их применять для решения жизненных задач, что соответствует реализации дидактического принципа связи обучения с жизнью, современному тренду на формирование функциональной грамотности обучающихся. В настоящее время такой подход реализуется на всех ступенях образования, но не столь широко, как он того заслуживает.

Для первой и второй ступеней образования разработана и апробируется парциальная образовательная программа «STEAM образование для детей дошкольного и младшего школьного возраста» [1], в содержание которой авторы включили освоение окружающего мира в процессе экспериментирования, конструирования, изучения математики, использования робототехники, игр по системе Ф. Фребеля. Авторы программы среди психолого-педагогических условий ее реализации выделяют: профессиональное развитие педагогов, работающих в этой системе; обучение, интересное по форме; знание, применимое на практике и др. [5].

В данной статье приводится обоснование использования роботизированных игрушек в математическом развитии детей дошкольного возраста в русле STEAM образования.

Изложение основного материала статьи. Нормативные документы дошкольного образования – Федеральный государственный образовательный стандарт, примерная основная образовательная программа – определяют результат освоения программы в части математики (целевые ориентиры) в очень общем виде: ребенок обладает элементарными представлениями из области математики [3, 4]. При этом, как указывают документы, знания и умения усваиваются в различных видах деятельности и активности детей – игровой, познавательной, творческой, конструирования и т.п., что вполне соответствует технологии STEAM.

Математическое развитие дошкольников определяется как «качественные изменения в формах познавательной активности ребенка, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций» [8, С. 4].

В свою очередь формирование элементарных математических представлений рассматривают как «целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных программными требованиями» [7, С. 7]. Математическое содержание, которое предстоит освоить обучающимся в детском саду, включает представления о множестве, натуральном числе и нуле, размере, некоторых физических величинах, геометрических фигурах, а также умения ориентироваться во времени, на плоскости и в пространстве. Дошкольники осваивают счет, измерения, простейшие вычисления; устанавливают отношения на различных множествах, учатся строить, определять истинность и формулировать высказывания и умозаключения.

Теория и практика дошкольного образования показывает, что обучающиеся вполне успешно усваивают программный материал, если все компоненты образовательного процесса соответствуют возрастным и индивидуальным возможностям ребенка [2]. К этому тезису добавим необходимость учета современного состояния дошкольной педагогики, уровня развития технического прогресса, информатизации и цифровизации всех сфер жизни. Внедряя инновационные технологии в работу с детьми дошкольного возраста, нужно проектировать образовательную деятельность так, чтобы «освоение математического содержания ... сопровождалось позитивными эмоциями – радостью и удовольствием» [4, С. 35].

Одним из средств математического развития детей является робототехника. Это область образования, представляющая интеграцию «физики, мехатроники, технологии, математики, кибернетики и информационно-коммуникационных технологий» [6, С. 46]. Актуальность ее применения в основном и дополнительном образовании обуславливается глобальной цифровизацией большинства отраслей производства и бытовой сферы, поэтому целесообразно использовать робототехнику на занятиях с детьми начиная уже с первой ступени образования. Для детей дошкольного возраста образовательная робототехника представлена роботизированными игрушками – мини-роботами «Bee-Bot» («Умная пчела»), «Робомышь», «Жук», «Вездеход», «Авто».

Внедрение элементарной робототехники в развивающую среду детского сада соответствует основным идеям STEAM образования и способствует:

- формированию математических представлений и способов математической деятельности в практико-ориентированных ситуациях;
- развитию логики;
- воспитанию интереса к познанию.

Рассмотрим возможности роботизированных игрушек в математической подготовке детей дошкольного возраста на примере наборов «Умная пчела», «Робомышь», в который входит робот и поле, предназначенное для его передвижения, построения маршрута.

Основу деятельности с роботизированными игрушками составляет программирование, следовательно, тщательное продумывание каждого шага. Главная задача дошкольника добраться до нужного объекта, обозначенного на поле. Для того, чтобы реализовать эту цель, ребенку необходимо проложить маршрут «Умной пчелы» или «Робомыши» от места на коврике, где она находится, до заданного объекта. В процессе создания маршрута, дошкольник считает количество шагов робота, выбирает направление движения (налево, направо, вперед, назад), затем с помощью соответствующих кнопок на спинке игрушки задает последовательность команд. В процессе указанной деятельности у дошкольника формируются представления о количестве, навыки счета, ориентировки в пространстве.

Поля для мини-робота могут иметь различное содержание. Так, например, используя коврик с геометрическими фигурами, дошкольники по заданию педагога строят маршрут, проходящий, например, через квадраты, или через все желтые фигуры, или все большие красные круги и т.п. В процессе такой деятельности формируются представления о геометрических фигурах. Отметим, что если фигуры на поле разного размера, то в процессе игр с роботом будут усвоены представления о размере объектов. Навык ориентировки во времени можно формировать с помощью коврика, где есть картинки, изображающие части суток, времена года, а для освоения цифровой записи, принципов построения натурального ряда можно предложить для игры поле с числами.

В играх с программированием роботов формируются способы математической деятельности, например, счет. Так, для запуска робота ребенку необходимо посчитать количество шагов на поле, а затем задать программу, нажав соответствующее число раз на кнопки, расположенные на корпусе роботов. При этом, освоение счета проходит ненавязчиво, в деятельности, интересной детям. Счет в данном случае выполняет практико-ориентированную функцию, то есть реализуется дидактический принцип применимости освоенных знаний для решения жизненных задач.

Познавательная деятельность, организованная с использованием роботизированных игрушек, способствует формированию у дошкольников логических операций. Для развития анализа и синтеза дошкольникам предлагаются задания, предполагающие выбор предметов из совокупности по заданному признаку. Например, «Умная пчела» перемещается по полю с геометрическими фигурами, задание – проложить маршрут до заданной фигуры. Или: педагог предлагает дошкольникам собрать машину из частей, изображенных на коврике (имеются необходимые для создания машины и лишние предметы). Можно предложить задание обратного характера: педагог строит маршрут через определенные части какого-либо предмета (в нашем случае части машины), дошкольники внимательно следят за маршрутом и высказывают предположения об объекте, который может быть собран из данных частей.

Для развития операции сравнения, можно использовать задания типа: двум дошкольникам (или нескольким группам детей) ставится задача помочь «Робомыши» дойти до сыра разными путями. Каждый ребенок (группа) выстраивает свой путь, затем проводится сравнение маршрутов по различным критериям (количество шагов, время, количество поворотов и т.д.).

Операция классификации активно развивается при выполнении заданий: найди и проложи маршрут до того, кто бежит, кто плавает; что можно есть, а что нельзя и т.д.

В процессе программирования игрушек формируется интерес к математике, поскольку ребенок понимает, что для решения игровой задачи ему необходимо уметь считать, знать направления движения, различать левую и правую стороны. Интерес к познавательной деятельности помогает дошкольнику легче усваивать сложное математическое содержание. За счет уникальности внешнего вида, подвижности, отзывчивости на заданные команды игрушки-роботы привлекают внимание дошкольников, вызывают у них интерес, желание взаимодействовать с ними. Все наборы роботизированных игрушек цветные, сделаны из качественных материалов, имеют механизмы, двигаются, доступны для детей. Совокупность всех указанных факторов способствует формированию интереса к занятиям математикой.

Таким образом, роботизированные игрушки это современное, полезное, доступное, развивающее дидактическое средство, соответствующее логике STEAM образования, позволяющее в игровой форме приобретать и использовать для решения практических задач опыт математической деятельности.

Нами был изучен уровень математического развития детей старшего дошкольного возраста, посещающих Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад «Детство», структурное подразделение детский сад № 204 города Нижний Тагил. В ходе исследования было выявлено, что наиболее успешно дошкольники справляются с заданиями, связанными с количественными представлениями, классификацией, представлениями о геометрических фигурах. Самыми трудными для воспитанников оказались задания на ориентировку в пространстве, логические задачи. Кроме того, мы выявили, что заинтересованы в успешности выполнения задания менее половины дошкольников, остальные имеют средний уровень интереса к математическому содержанию и математической деятельности.

Полученные результаты обусловили создание педагогического проекта по математическому развитию детей старшего дошкольного возраста с помощью роботизированных игрушек.

Задачи проекта:

1. Формирование у детей старшего дошкольного возраста элементарных математических представлений и способов математической деятельности.

2. Развитие логических операций.

3. Воспитание интереса к математической деятельности.

Участники проекта: воспитатель, дети старшего дошкольного возраста.

Тип проекта: долгосрочный.

Срок реализации проекта: один год.

Оборудование: Вее-Vot «Умная пчела», набор полей для робота, комплект «Робомышь».

Практическая деятельность по реализации проекта осуществляется поэтапно. На подготовительном этапе изучаются, анализируются и выбираются роботизированные игрушки, которые можно использовать для решения обозначенных выше задач, определяются формы работы с дошкольниками, количество мероприятий и характер их проведения, содержание занятий, продолжительность реализации проекта, разрабатывается тематический план. Основным этапом предполагает систему занятий с детьми. На заключительном этапе осуществляется подведение итогов проекта.

Планируемый результат:

– у дошкольников сформированы заданные программой элементарные математические представления и способы математической деятельности;

– развиваются логические операции;

– сформирован интерес к математическим занятиям.

Проект состоит из двадцати четырех интегрированных занятий, разбитых на блоки: «Приключения Пчелки в стране Геометрии (форма окружающих предметов)», «Времена года», «Мы познаем мир (растения и животные)», «Все профессии нужны, все профессии важны». В содержании каждого занятия отражается связь математики с жизнью, предполагается

применение усвоенных знаний и умений для решения игровых задач. Продолжительность занятий 25-30 минут, периодичность – два раза в месяц. Все занятия соответствуют рабочей программе данной возрастной группы в образовательной области «Познавательное развитие». Кроме того, проект может служить основой для дополнительной образовательной услуги по обучению детей основам программирования.

Приведем пример содержания занятий из блоков «Приключения Пчелки в стране Геометрии» и «Мы познаем мир».

Занятие № 4. «Прямоугольник».

Цель: формирование представлений о прямоугольнике.

Задачи:

- формировать представления о признаках прямоугольника;
- развивать логические операции (анализ, синтез, классификация, сравнение);
- воспитывать интерес к математической деятельности, программированию.

Оборудование. «Умная пчела», поле с изображениями геометрических фигур, ульев, пчелиных сот, рамок.

Организационная часть. Актуализация знаний по ранее изученному геометрическому материалу в форме викторины.

Четвертая остановка в «стране Геометрии» (прямоугольник).

Основная часть. Беседа о прямоугольнике, его признаках, нахождение предметов, имеющих форму прямоугольника.

Физкультминутка. Закрепление знаний о прямоугольнике с помощью робота «Умная пчела», задания детям:

- найди прямоугольник на коврике среди различных геометрических фигур и проложи к нему путь Пчелки (программирование робота); докажи, что это прямоугольник;
- назови фигуры, которые встретились на пути робота, назови их признаки;
- построй дорожку к предметам, необходимым для Пчелки, которые имеют форму прямоугольника (программирование робота), назови эти предметы.

Заключительная часть: рефлексия.

Занятие № 9. «Мы познаем мир (птицы)».

Цель: формирование представлений о перелетных и зимующих птицах.

Задачи:

- формировать представления об основных особенностях перелетных и зимующих птиц, временах года, различных направлениях движения (вправо-влево), совершенствовать способы математических действий (счет);
- развивать логические операции (анализ, синтез, классификация);
- воспитывать интерес к занятиям по математике, бережное отношение к миру природы.

Оборудование. «Умная пчела», поле с изображениями перелетных и зимующих птиц, кормушек, пейзажей с разными временами года.

Организационная часть. Организованное наблюдение за птицами за окном (или актуализация представлений о птицах, которых дети наблюдали на прогулке).

Основная часть. Беседа о перелетных и зимующих птицах, особенностях их жизнедеятельности. Физкультминутка.

Закрепление знаний о птицах с помощью робота «Умная пчела»:

- проложи дорожку так, чтобы Пчелка познакомилась со всеми перелетными птицами (программирование маршрута Пчелки); сколько их? назови этих птиц;
- проложи дорожку так, чтобы Пчелка познакомилась со всеми зимующими птицами (программирование маршрута Пчелки); сколько их? назови этих птиц;
- каких птиц больше? На сколько? Сколько птиц нужно добавить, чтобы их стало поровну?;
- помоги Пчелке построить дорожку к кормушке для снегиря (программирование маршрута Пчелки);
- помоги Пчелке построить дорожку для снегиря ко времени года, когда прилетают снегيري (программирование маршрута Пчелки) и т.д.;
- подскажи Пчелке последовательность времен года, начиная с зимы (программирование маршрута Пчелки).

Заключительная часть: закрепление информации о птицах с помощью видеосюжета; рефлексия.

Выводы. Используя роботизированные игрушки в математическом развитии дошкольников, на интегрированных занятиях в образовательной области «Познавательное развитие» (формирование элементарных математических представлений, ознакомление с окружающим миром), можно организовать обучение, развитие и воспитание дошкольников в русле актуальных социальных запросов, в частности в логике STEM образования. В процессе познавательной деятельности дети осваивают азы программирования, строят последовательность определенных действий, ведущих к заданному результату, ищут оптимальный способ решения задачи, то есть готовятся в последующем решать разнообразные задачи в цифровой среде.

Математические представления и способы математической деятельности, представления об окружающем мире формируются в практико-ориентированных ситуациях, реализуется дидактический принцип связи обучения с жизнью, формируется функциональная грамотность обучающихся. Процесс освоения программного содержания детьми становится интересным, осмысленным, а, значит, более качественным.

Литература:

1. Волосовец, Т.В. STEAM образование для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец, В.А. Маркова, С.А. Аверин. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 112 с.
2. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. N 1155. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 08.08.2022).
4. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования от 20.05.2015. – URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/primernaya_osn_obr_prog_do.pdf (дата обращения: 08.08.2022).
5. Теплова, А.Б. Психолого-педагогические условия реализации программы «STEAM образование для детей дошкольного и младшего школьного возраста» / Т.Б. Теплова // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: Сборник докладов IX Межд. науч.-практ. конф. «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Том 1 / под ред. А.С. Обухова. – М.: МОД «Исследователь»; Журнал «Исследователь/Researcher», 2018. – С. 161-166.
6. Тузикова, И.В. Изучение робототехники: путь к инженерным специальностям / И.В. Тузикова // Школа и производство. – 2013. – № 5. – С. 45-47.

7. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / Р.Л. Березина, З.А. Михайлова, Р.Л. Непомнящая. [и др.]; под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303 с.

8. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие / Е.И. Щербакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Луткин Станислав Сергеевич

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург)

КОНСТРУКТОР ИНСТРУМЕНТОВ ТЬЮТОРА В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлена структура и возможности методического пособия «Конструктор инструментов тьютора» (КИТ). В соответствии с логикой тьюторского сопровождения ученических проектов, авторы и руководители проектной деятельности используют различные элементы данного конструктора. Пособие представляет собой набор карточек, каждая из которых визуализирует и кратко описывает определённый приём проектной деятельности или элемент проекта (субъекты, ресурсы, критерии оценки и пр.). Появление подобного инструментария обусловлено требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов. Необходимо обеспечить максимальную самостоятельность проектно-исследовательской деятельности обучающихся. Для этого и нужен набор доступных приёмов самоорганизации. Внедрение конструктора инструментов тьютора в практику сопровождения ученических проектов позволяет руководителям расширить ассортимент тьюторских техник. Обучающие курсы, консультирование авторов проектов, продуктивные сессии проектных групп – ключевые сферы применения «КИТа». Логика привлечения того или иного инструмента задана с одной стороны структурой пособия, а с другой, может пристраиваться индивидуально автором проекта или его наставником. Задача тьютора своевременно вооружить подопечного тем или иным инструментом из арсенала конструктора.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, конструктор инструментов тьютора, проектно-исследовательская деятельность, наставничество.

Annotation. The article presents the structure and capabilities of the methodological manual "Tutor Tool Builder" (KIT). In accordance with the logic of tutor support of student projects, authors and project managers use various elements of this constructor. The manual is a set of cards, each of which visualizes and briefly describes a certain method of project activity or project element (subjects, resources, evaluation criteria, etc.). The appearance of such tools is due to the requirements of Federal state Educational Standards. It is necessary to ensure maximum independence of students' design and research activities. To do this, we need a set of available self-organization techniques. The introduction of the tutor's tool designer into the practice of supporting student projects allows managers to expand the range of tutor techniques. Training courses, consulting of project authors, productive sessions of project groups are additional areas of application of the "KIT". The logic of attracting a particular tool is set on the one hand by the structure of the manual, and on the other it can be built individually by the author of the project or his mentor. The task of the tutor is to equip the ward in a timely manner with one or another tool from the designer's arsenal.

Key words: tutor, tutor support, designer of tutor's tools, design and research activities, mentoring.

Введение. Обновленные стандарты общего образования сохраняют приоритет системно-деятельностного подхода в формулировках планируемых результатов освоения основной образовательной программы и в средствах организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Проектно-исследовательская деятельность в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования остается образовательной технологией, позволяющей решать педагогические задачи, которые имеют не только предметный, но и универсальный характер. Итогом развития универсальных учебных действий у обучающихся основной школы в рамках данной продуктивной деятельности является подготовка и защита индивидуального проекта.

Разработка индивидуального итогового проекта (ИИП) обучающимися 10-11-х классов в соответствии с ФГОС СОО стала обязательным компонентом индивидуального учебного плана. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования обозначает специфику проектно-исследовательской деятельности обучающихся 10-11 классов: «На уровне среднего общего образования проект реализуется самим старшеклассником или группой обучающихся. Они самостоятельно формулируют предпроектную идею, ставят цели, описывают необходимые ресурсы и пр.» [2, С. 205]. В данном документе подчеркивается, что проектная работа должна быть обеспечена тьюторским (кураторским) сопровождением.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в России должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования. Специальность «тьютор» внесена в «Единый квалификационный справочник руководителей и служащих», в раздел «квалификационные характеристики должностей работников образования» [1].

При этом в образовательной практике «тьютором» называют различных работников сферы образования. У одних он ассоциируется со специалистом, который организует условия для успешного развития ребенка с ОВЗ с учетом его возможностей и потенциала, создает для ребенка благоприятную среду для успешной учебы и социальной адаптации. У других – это куратор и помощник обучающегося в рамках дистанционного образования, который является проводником обучающегося и инструктором в вопросах использования электронных образовательных ресурсов, в выполнении технических процедур на выбранной образовательной онлайн-платформе. Консультант центра тестирования и профориентации или сотрудник школы ответственный за профориентационную работу с обучающимися также выступают в роли тьютора, помогающего выстраивать образовательную и профессиональную траекторию своих подопечных. Общим во всех случаях является принцип индивидуализации образования и направленность педагогической деятельности на раскрытие образовательного потенциала личности обучающегося. По мнению Ковалевой Т.М. и её единомышленников, тьюторское сопровождение – «это движение тьютора вместе с изменяющейся личностью тьюторанта, рядом с тьюторантом, разрабатывающим и реализующим свою персональную индивидуальную образовательную программу, осуществление своевременной навигации возможных путей, при необходимости оказание помощи и поддержки» [3, С. 33].

В такой трактовке можно говорить не только о деятельности конкретного специалиста, занимающего должность тьютора, но и о педагогической деятельности учителя, руководителя проекта, любого наставника, осуществляемой из тьюторской позиции.

Особенностью этой профессиональной позиции следует считать признание обучающегося субъектом, обладающим правом и возможностями самостоятельно ставить цели в соответствии со своими образовательными потребностями, выбирать пути реализации этих целей и осуществлять самооценку, рефлексию результатов своей деятельности. В позиции тьютора педагог не источник информационного контента, не ментор объясняющий, как именно поступить в решении развивающей задачи. Педагог-тьютор помогает прояснить, актуализировать образовательные интересы самому обучающемуся, консультирует в создании индивидуальной образовательной программы реализации этих интересов, координирует взаимодействие тьюторанта с различными субъектами образовательной среды, а также с многочисленными инструментами, средствами достижения цели тьюторанта.

На наш взгляд, позиция тьютора как нельзя лучше соответствует положению и функциям руководителя проектной деятельности учащихся. Тьюторское сопровождение и тьюторская позиция руководителя проекта обеспечит самостоятельность и субъектную активность автора на всех этапах проектно-исследовательской работы. Именно консультант-наставник, осуществляющий методическую, организационную помощь и посредник-эксперт в системе партнерства различных субъектов образовательного пространства (ученик, учитель, администрация школы, родители и др.) востребован сегодня в практике развития исследовательских компетентностей и проектных умений учащихся. По сути педагог совместно с учеником проходит путь построения и реализации индивидуальной образовательной программы, цели и содержание которой локально определяются рамками индивидуального ученического проекта.

После того, как мы определились со спецификой профессиональной позиции руководителя, стоит указать и на особенности инструментария (техник) тьюторского сопровождения проектно-исследовательской деятельности.

Инструменты организации педагогического общения тьютора с автором проекта отличаются от традиционных методов руководства поскольку не предполагают модели «постановка задачи – исполнение». Основными здесь становятся технологии постановки вопроса, консультирования, активного слушания и предоставления обратной связи. Сопровождение, следование рядом, обеспечивается приёмами актуализации познавательных мотивов автора, стратегиями прояснения смыслов и проблем, требующих решения, по мнению учащегося. В дальнейшем, при составлении плана и в ходе реализации проекта, педагогу важнее сохранить роль эксперта-консультанта, владеющего банком техник проектной деятельности, способного вооружить ими своего подопечного. Формы взаимодействия на протяжении всей работы по проекту должны обеспечивать максимальную самостоятельность автора в освоении инструментов проектирования, при умелой методической поддержке со стороны взрослого.

Всер инструментом руководства проектной деятельностью обучающихся достаточно широкий и выбор какого-либо из них должен определяться особенностями мотивации обучающегося, его готовностью к реализации проекта, а не индивидуальным стилем педагогической деятельности учителя.

Для того, чтобы руководителю проекта оставаться в позиции «рядом», весь инструментарий проектной деятельности должен быть легко отчуждаем от личности педагога. Приёмы и способы проектирования, доступно изложенные и оформленные в виде карточек, информационно-методической копилки, должны быть в пользовании автором проекта, с подачи тьютора. Сама логика сопровождения ученического проекта выстраивается в соответствии с этапами проектной деятельности: погружение в проект, организация деятельности, осуществление деятельности, защита проекта (представление его результатов). Подробное рассмотрение этих этапов не входит в число задач этой статьи, однако следует проследить закономерное появление определенного инструментария в деятельности автора и тьютора.

На ориентировочном этапе погружения в тему проекта тьютор стремится вывести автора на лично значимую для него сферу проектной деятельности. Проявляя его увлечения и круг познавательных интересов, тьютор вместе с учащимся обсуждает варианты актуальных тем проектов, побуждает к их углубленному изучению. Для этого необходимо расширять перечень источников информации и организовывать личное осмысление, видение проблемы, решаемой в рамках проекта. Важно, чтобы автор определился с видом проекта и возможным продуктом проектной деятельности.

Зачастую на этапе организации деятельности усилия руководителя направлены на то, чтобы выстроить логику проектной деятельности и нормативно закрепить её в формулировках задач и плана проекта. Субъектная активность автора подавляется экспертным мнением руководителя. Так как сам учащийся не обладает значительным опытом планирования, он охотно принимает указания наставника и закономерно переходит в роль исполнителя. Избежать такой перемены позволит сосредоточенность тьютора на разъяснении методов планирования и декомпозиции цели. Смысл не в том, чтобы показать логику реализации цели конкретного проекта, а представить удобные способы построения такой логики. Например, познакомить с сетевым планированием.

В ходе осуществления проекта возникает другая опасность – снижение включенности руководителя в процесс реализации намеченного плана. Опасен эффект «черного ящика», когда автор, получив проектные задачи, должен «исчезнуть», а спустя какое-то время появиться с уже оформленным теоретическим обоснованием проектного решения и практическим продуктом. Наставнику бывает сложно определить свою «зону ответственности» в ходе проектных работ автора. В тьюторской позиции взрослый участвует через консультирование автора в ситуациях возникающих затруднений. Кроме того, при наличии регулярных бесед-консультаций, тьютор отследит выполнение плана и своевременно поддержит мотивацию автора, его рабочую дисциплину соответствующими инструментами самомотивации и самоорганизации.

На финишной прямой оформления проектных продуктов тьютор не только редактирует авторские тексты, но и дает конструктивную обратную связь по качеству выполненных работ и полученных результатов. Не менее ценным станет участие опытного взрослого в компоновке презентации проекта. Важно подсказать структуру и визуальные решения для представления работы автора экспертной комиссии или широкой аудитории. Здесь наставник снова обогащает подопечного эффективным инструментарием, но не выдает готовых ответов.

С учетом данного содержания деятельности тьютора, его преимущественно консультирующей роли, формировался «Конструктор инструментов тьютора» (КИТ) – авторское методическое пособие, включающее более 100 инструментов организации проектной деятельности.

Конструктор предназначен именно для организации тьюторского сопровождения проектно-исследовательской деятельности обучающихся. С тем, чтобы сохранить позицию тьютора, педагог должен располагать большим набором средств самоорганизации своего подопечного. Тьюторство не сводится лишь к регулятивной и контрольно-коррекционной функции наставника, когда он ставит текущие задачи по работе над проектом, а потом проверяет и исправляет продукты проектной деятельности обучающегося. Роль тьютора сложнее. Ему необходимо оптимизировать проектную деятельность обучающегося, не ограничивая его самостоятельность. Оптимизировать значит:

- позволить автору проекта оперативно и точно прояснить собственные мотивы и видение проблемы проекта;
- задать рамки процессам целеполагания и планирования с привлечением соответствующих техник (критерии SMART, сетевой план и т.п.);
- создать условия для текущего контроля реализации плана, своевременного выявления отклонений от намеченной цели и сроков;

- выявлять возникающие у автора затруднения и организовать совместный поиск способов их преодоления;
- обеспечить автора проекта инструментами рефлексии для процедур самооценки и предварительной экспертизы результатов работы.

Структура «КИТа» (наборы карточек различных шаблонов или приёмов) отражает программу действий автора проекта и тьютора от создания замысла до представления итогов его реализации.

Использование в практике руководства проектом компонентов пособия не только позволяет педагогом отрабатывать навыки наставничества, но и стимулирует к смене профессионально-педагогических установок и к проживанию позиции тьютора.

Педагог, использующий в работе приемы, стратегии и техники, собранные в конструкторе, успешно расширяет спектр своих профессиональных компетентностей, как в области проектно-исследовательской деятельности, так и в практике коучинга.

Большая часть набора конструктора (101 карточка) раскрывает способы действий по прояснению проблем, генерации идей (для погружения в проект), постановки цели, инструменты планирования (этап организации), рефлексии и самомотивации (осуществление деятельности). Эти алгоритмы подлежат практическому освоению именно автором проекта в сотрудничестве с наставником. Особенно партнерским по характеру освоения можно назвать комплект из 20 техник консультирования, коучинга. Регламенты коуч-сессий, разнообразные техники активного слушания, устранения возражений и т.п. востребованы на всех этапах тьюторского сопровождения.

Остальные 88 карточек ориентируют автора в многообразии ключевых элементов проекта: субъекты, результаты, ресурсы проекта, шаблоны задач, критериев. Выбор из этого множества следует делать на начальном этапе разработки проекта в ходе диалога автора проекта и его наставника. Так же этот блок инструментов содержит набор визуальных шаблонов и схем для оформления идей, презентации результатов. Эти макеты полезны как при обдумывании проектного замысла, так и на финальном шаге представления итогов работы по проекту.

Последовательное привлечение компонентов конструктора «КИТ» апробировано при реализации элективного курса для 10-11 классов «Индивидуальный итоговый проекта» (МБОУ СОШ №90 г. Нижний Тагил 2020-2021 гг.), а также в школе социального проектирования (смена «Города Будущего» санаторий «ВИТА» г. Анапа – 2022 г.).

Старт этих обучающих программ содержал моменты максимальной самостоятельности авторов проекта: выбор темы и предполагаемого продукта проектной деятельности; формулирование решаемой проблемы; генерация и отбор проектных решений. Все эти ситуации потребовали привлечения карточек конструктора. Набор из 20 стратегий прояснения проблемы (Метод проблемного поля, Букет проблем, 7 вопросов к проблеме и др.) организовал ход рассуждений автора и процесс обсуждения проблемы в группе, обеспечил первый продукт проектной деятельности – обоснование актуальности, развернутое видение выбранной проблемы.

8 карточек «Виды проектов» помогли авторам определиться с видом проекта и с желаемым проектным продуктом из перечня вариантов, изображенных на карточке. Обратная сторона карточек содержала краткое описание особенностей того или иного вида проекта и возможные варианты типовых признаков (монообъектный или межпредметный, внутришкольный, городской, региональный или международный).

Для появления оригинальных идей решения проблем учащимся понадобились методы дивергентного мышления. Наибольшим успехом пользовались: метод фокальных объектов, интеллект-карта, непрямые стратегии и оператор РВС. Оформление каждой карточки содержало визуализацию метода на обложке и краткую инструкцию по применению с примером на обороте.

Так же на этапе погружения в проект автору и руководителю полезно обсудить критерии оценки эффективности проекта. Из предложенного набора 30-ти карточек «Шаблоны критериев оценки проекта» можно отобрать наиболее близкие к выбранному виду проекта варианты. Работа по завершению формулировок шаблонов критериев обеспечивает конкретизацию ожидаемых результатов проектной деятельности.

На этапе организации, при создании плана реализации проекта, обучающиеся могут пошагово воспользоваться инструментами сетевого планирования (структурная декомпозиция работ, сетевой график и диаграмма Ганта). Каждому из этих шагов посвящена отдельная карточка из группы «Методы самоорганизации и планирования». В этом же наборе есть альтернативные способы построения плана: agile-подход к планированию и ресурсно-календарный график. Перед детализацией плана работ следует отобрать из набора «Шаблоны задач проекта», наиболее близкие по конструкции формулировки и прописать с их помощью 3-4 задачи по достижению цели проекта.

Помимо этого, на этапе осуществления деятельности авторы проектов могут освоить частные приемы самоорганизации: карточка под задачу, чек-лист, треккер полезных привычек и др.

На завершающем этапе, при подготовке проекта к защите, ряд уже использованных ранее стратегий погружения в проблему можно применить повторно для итогового осмысления проведённой работы и её результатов. Такие стратегии как Интерактивный круг TASC, 6 шляп мышления или Проблемно-следственная диаграмма Исикавы способны стать каркасом и для саморефлексии и для презентации проекта широкой аудитории. Для наглядного и компактного оформления основных положений проектов автор располагает коллекцией визуальных шаблонов.

Выводы. При сопровождении ученических проектов важно обозначить конкретику педагогической деятельности наставника. Более всего для раскрытия потенциала личности обучающегося и его исследовательских компетентностей подходит тьюторское сопровождение. Тьютор проектной деятельности признает обучающегося субъектом, с правом и возможностями самостоятельно ставить цели в соответствии со своими образовательными потребностями, выбирать пути реализации этих целей и осуществлять самооценку, рефлексию результатов своих действий.

Переход в позицию тьютора и её удержание в ходе всего сотрудничества по проекту становится для педагога немаловажной профессиональной задачей. Для решения этой задачи разработано методическое пособие «Конструктор инструментов тьютора» – набор приёмов и методов тьюторского сопровождения проектной деятельности обучающихся, а также коллекция кратких описаний основных компонентов проекта.

Логика сопровождения ученического проекта выстраивается в соответствии с этапами проектной деятельности и с помощью «КИТа» на каждом шаге самостоятельной проектной деятельности автора его наставник способен вооружить соответствующим арсеналом инструментов.

В процессе использования конструктора, обучающиеся осваивают всё больше новых приёмов, способов и стратегий проектной деятельности, а педагоги-наставники отрабатывают техники коучинга, консультирования. Материал пособия востребован в ходе процедур создания конкретных проектов: при написании обоснования проблемы, оформлении паспорта проекта, его плана, на мозговых штурмах. А ещё структурные элементы конструктора замечательно дополняют информационный контент различных разделов курса «Индивидуальный итоговый проект». Более 100 приемов проектной деятельности усиливают прикладной аспект подготовки учащихся общеобразовательной школы к проектно-исследовательской деятельности.

Литература:

1. Российская Федерация. Подзаконные акты. Приказ Минздравсоцразвития №761-и: [зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. №18638].
2. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з)] – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/69794bfca0da4ae81cb56e282fa696a6.pdf> (дата обращения: 07.08.2022).
3. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) [и др.]. – Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат политических наук, старший преподаватель **Ляпин Игорь Леонидович**

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ОБЕСПЕЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. Образование рассматривается как важнейший стратегический ресурс в развитии государства и общества. Квалифицированные кадры и научные разработки им принадлежащие раскрываются в качестве значимых элементов обеспечения современной национальной безопасности. Цель статьи состоит в анализе образовательной политики с точки зрения обеспечения национальной безопасности страны. В статье обозначаются аспекты современной политической ситуации и основные особенности ее влияния на систему образования. Раскрывается взаимовлияние политических действий на мировой арене и событий в области образования. Выделяются последствия вводимых ограничений. Геополитическая обстановка обуславливает необходимость реорганизации системы образования и укрепления механизмов отечественной науки. Несмотря на санкционные меры со стороны зарубежных государств и снижение интенсивности научно-образовательных контактов, продолжается процесс совершенствования существующих способов подготовки студентов. Осуществляется изыскание новых результативных образовательных инструментов. Российская Федерация обладает достаточным ресурсом для построения новых образовательных путей с целью сохранения национальной безопасности. Предпринимаются меры для качественного преобразования отечественной системы формирования кадрового состава. Прогнозы указывают на внедрение глобальных изменений и уход от европейских стандартов. Санкционные действия с одной стороны выявляют затруднения. Однако выступают стимулом развития отечественной подготовки. Заставляют обратить внимание студентов на отечественные организации и предприятия. Позволяют предотвратить отток интеллектуального ресурса, оказывающего значительное влияние на российскую экономику.

Ключевые слова: образование, образовательная политика, национальная безопасность, санкции, квалифицированные кадры, профессиональная подготовка.

Annotation. Education is considered as the most important strategic resource in the development of the state and society. Qualified personnel and scientific developments belonging to them are revealed as significant elements of ensuring modern national security. The purpose of the article is to analyze the educational policy from the point of view of ensuring the national security of the country. The article outlines aspects of the current political situation and the main features of its impact on the education system. The mutual influence of political actions on the world stage and events in the field of education is revealed. The consequences of the imposed restrictions are highlighted. The geopolitical situation makes it necessary to reorganize the education system and strengthen the mechanisms of domestic science. Despite sanctions measures from foreign countries and a decrease in the intensity of scientific and educational contacts, the process of improving existing methods of training students continues. The search for new effective educational tools is being carried out. The Russian Federation has sufficient resources to build new educational paths in order to preserve national security. Measures are being taken for the qualitative transformation of the domestic system of personnel formation. Forecasts point to the introduction of global changes and departure from European standards. Sanctions actions on the one hand reveal difficulties. However, they act as an incentive for the development of domestic training. They force students to pay attention to domestic organizations and enterprises. They allow to prevent the outflow of the intellectual stratum of the population, which has a significant impact on the Russian economy.

Key words: education, educational policy, national security, sanctions, qualified personnel, professional training.

Введение. На современном этапе глобализационных трансформаций в мировых хозяйствах роль науки и образования признана одной из решающих, оказывающих влияние на сохранение внутреннего единства и политической стабильности, модернизацию экономики и промышленного потенциала, а также формирование суверенной государственности. Перечисленные составляющие напрямую относятся к процессу обеспечения национальной безопасности. Национальная безопасность – защищенность суверенитета от внутренних и внешних угроз [8, С. 150].

Образование в Российской Федерации отнесено к числу приоритетных национальных проектов и выступает как основополагающий элемент экономической и национальной системы в целом. Это объясняется тем, что высшее и профессиональное образование обеспечивают возможность расширения процесса воспроизводства высококвалифицированных кадров, которые, в свою очередь, способствуют развитию социально-экономической системы и системы образования.

Подготовка высококвалифицированных кадров формирует перспективные конкурентные преимущества на разных уровнях социально-экономических систем.

Образовательная политика позволит противостоять внутренним и внешним угрозам национальной безопасности [1, С. 74]. Их предотвращение становится возможным с опорой на новые достижения науки и техники [2, С. 133].

Для внутренних угроз характерны проблемы старения населения, ухудшение здоровья, снижение уровня экономической конкурентоспособности, снижение качества образования и интереса к науке.

С внешней стороны можно отметить повышение конкуренции за ресурсы, в том числе и интеллектуальные, политическую и экономическую мировую перестройку и др.

Укрепление механизмов отечественной науки позволит подготовить кадры, способные предотвратить появление угроз и будет способствовать обеспечению национальной безопасности [6, С. 380].

В глобальном информационном противостоянии обостряется борьба за интеллектуальный пласт населения [5, С. 20]. Предотвращение оттока интеллектуальных ресурсов – задача, решение которой является одним из способов сохранения и укрепления национальной безопасности. Для сохранения и развития отечественного интеллектуального ресурса в рамках

специфики глобальных политических действий требуются новые условия. Образовательная политика приобретает новые черты, следовательно, требуется систематический анализ данного процесса.

Изложение основного материала статьи. Цель статьи: анализ образовательной политики с точки зрения обеспечения национальной безопасности страны. Глобальные трансформационные процессы на мировой арене заставляют обратить внимание на необходимость качественных изменений в образовательном процессе с целью подготовки студентов, готовых осуществлять профессиональную деятельность в новых быстро изменяющихся условиях. Возникает потребность в формировании и укреплении отечественного интеллектуального потенциала, способного предотвратить увеличение внутренних и внешних угроз национальной безопасности.

Современные политические условия актуализируют вопрос изменения условий подготовки студентов средних профессиональных и высших учебных заведений и формирования новых условий для развития научной деятельности и публикаций научно-исследовательских материалов.

Одним из следствий современных политических действий в области научно-образовательной сферы стало прекращение сотрудничества российских и зарубежных ученых. Россия прекратила публикационную деятельность с научными изданиями США и Европы.

Проследить политическое влияние на образовательную сферу можно обратившись к ситуациям 2008 и 2014 годов, когда обострились отношения с Грузией и Южной Осетией в первом случае, и когда Крым был присоединен к территории РФ – в другом. Со стороны Запада были введены санкции. Однако в 2022 году ограничительные меры стали значительно шире, и ситуация показывает острую необходимость в совершенствовании отечественной научной сферы. Отмечаются и политические мотивы отчисления российских студентов из иностранных вузов.

В феврале 2022 г. министерство образования и науки ФРГ прекратило сотрудничество с РФ в сфере научных исследований и профессиональной подготовки.

Заморозка и прекращение функционирования официальных каналов взаимодействия с Россией влечет особые меры для совершенствования отечественной системы образования, выступающей поддержкой для национальной безопасности, что требует систематического анализа.

Политические процессы и сфера образования тесно взаимосвязаны, и вопросы национальной безопасности зависят от решений, принятых в данной сфере [4, С. 156].

Основополагающим документом, раскрывающим положения национальной безопасности является «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400. Стратегия является базовым документом, который определяет национальные интересы и приоритеты страны и пути обеспечения национальной безопасности [7, С. 123]. Национальными интересами РФ устанавливаются удовлетворение потребностей членов общества и государства в целом в безопасности и устойчивом планомерном развитии. Как закрепляет документ - развитие научного потенциала и повышение качества образования значительно влияют на реорганизацию и совершенствование российской экономики [9]. Подготовка студентов в новых условиях позволит сформировать способность к использованию конкурентных преимуществ РФ с учетом долгосрочных перспектив [10, С. 120].

Чтобы проследить связь политики и образовательных процессов, а также их взаимовлияние обратимся к современным действиям, проходящим на мировой арене [11, С. 25].

Интенсивность научно-образовательных контактов начинает сокращаться. Германия прекращает академическое сотрудничество с Россией. Ее примеру следуют Норвегия, Швейцария, Финляндия, Канада, Нидерланды и другие страны. В марте 2022 года Ассоциацией университетов Европы было исключено 14 университетов РФ. Приостанавливаются программы академического обмена и получения двойных дипломов.

Своя специфика появляется и в области использования массовых открытых онлайн-курсов [3, С. 57]. Одна из самых больших платформ Coursera закрывает доступ к ресурсам для российских пользователей. Британская рейтинговая компания не только приостанавливает работу в России, но и исключает все достижения российских университетов и сведения о них.

Как мы можем заметить санкции направлены на приостановление и разрыв научных контактов с РФ. Отказ от сотрудничества несет в себе изменения, связанные с мобильностью обучающихся. Признание российских дипломов в зарубежных странах представляется крайне затруднительным, поскольку положения Конвенции об эквивалентности дипломов распространяются только на членов Совета Европы. Со стороны же РФ было принято решение о выходе из организации, так как соблюдение положений, установленных в рамках СЕ, целью которого являлось сотрудничество для соблюдения прав человека и демократического развития приобрело относительный характер.

Последствиями предпринятых зарубежными странами действий становится возвращение многих студентов в отечественную образовательную систему, которая должна быть готова к подготовке нового слоя населения, готового выступить в защиту национальных интересов.

Масштабные ограничительные мероприятия становятся основанием для начала интенсивного развития отечественных образовательных систем.

Из-за возможного отказа от принципов Болонской системы возникает необходимость внедрения изменений в систему высшего образования. Геополитическая ситуация нацеливает на формирование новых систем подготовки кадрового состава.

Для обеспечения национальной безопасности образовательная политика направлена на решение таких задач как сохранение единого языкового пространства; ценностного пространства; формирование активной гражданской позиции студентов; повышение доступности качественного образования в рамках инновационного развития экономики; повышение роли человеческого капитала; создание наиболее оптимальных условий для реализации достижений науки и инновационных технологий; популяризация профессионального и высшего образования; др. Решение задач проводится достаточно активно. Указом президента Российской Федерации от 25 июля 2022 г. № 496 был утвержден новый праздник «День профессионального образования», который назначен на 2 октября. Праздник призван повысить статус и престиж профессионального образования среди молодежи РФ.

Хмелева Г.А. считает наращивание человеческого капитала в условиях санкционного давления главнейшей целью для обеспечения устойчивости экономики. И выделяет его составляющие: уровень образования, научно-исследовательская, изобретательская активность [12, С. 127].

В области научных публикаций также планируются перемены. Отметим, что индексирование в иностранных базах давало возможность определения уровня российской науки в мировых масштабах. Отсутствие России в мировых рейтингах вероятнее всего сократит приток иностранных студентов, ориентирующихся именно на международный рейтинг.

Ввиду отказа от индексации в базах Web of Science (европейская база) и Scopus (американская база) обсуждается вопрос создания собственной базы индексирования. Однозначно также и то, что изменения коснутся отечественной системы РИНЦ, которая получит новый путь развития. Ученые готовы к проработке вопросов совершенствования системы индексирования. В работе Н.А. Бобровой приводятся рекомендации по разработке критериев научной деятельности

[1, С. 75]. А.В. Минаков и Н.А. Ковбаса в своей работе отмечают снижение иностранного интереса в сотрудничестве с Россией в области IT-технологий, применяемых в образовании [9, С. 160].

Обращаясь к мировому опыту, можно сказать, что жесткие санкционные меры могут затруднить, но не остановить экономическое развитие страны. Несмотря на запрет на обмен информацией, научный, образовательный и культурный обмен, который оказывает значительное влияние на людей и сферу их деятельности, продолжается активное изыскание способов достижения образовательных целей, сохранения и повышения качества обучения.

Выводы. Как показывает анализ, отечественная система образования под действием санкций постепенно видоизменяется. Прогнозы указывают на глобальные перемены и отказ от европейских стандартов.

Возникающие затруднения, такие как отсутствие индексирования в международных базах и определения за их счет уровня российской науки на мировом уровне; отток иностранных студентов; прекращение действия системы обучения по обмену; приостановление работы электронных платформ, предоставляющих доступ к массовым открытым онлайн-курсам на какое-то время ограничат возможности профессиональной подготовки, однако не затронут качество обучения.

Санкционные действия со стороны зарубежных государств с одной стороны обостряют множество вопросов, с другой – выступают основой для качественного преобразования отечественной системы формирования кадрового состава. Это позволит развить отечественную подготовку, обратить внимание студентов на работу в российской науке и отечественных предприятиях, позволит предотвратить отток интеллектуального пласта населения, что благоприятно скажется на российской экономике.

Перестройка образовательной политики, вызванная геополитической ситуацией, позволяет говорить о возникновении новых путей подготовки специалистов, готовых осуществлять профессиональную деятельность в области защиты национальных интересов страны.

Литература:

1. Боброва, Н.А. Семь лет под прицелом мнимых мировых стандартов наукометрии / Н.А. Боброва // Конституционное и муниципальное право. – 2022. – № 4. – С. 74-80. – DOI 10.18572/1812-3767-2022-4-74-80. – EDN OYXUHO.

2. Ваганова, О.И. Поисково-исследовательская технология обучения / О.И. Ваганова, А.В. Гладков, Е.А. Алешугина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 1(59). – С. 131-134. – DOI 10.46845/2071-5331-2022-1-59-131-135. – EDN MGOKID.

3. Ваганова, О.И. Возможности инновационных технологий в повышении качества профессионального образования / О.И. Ваганова, О.Г. Шагалова, Е.А. Алешугина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 2(27). – С. 57-59. – DOI 10.26140/anip-2019-0802-0011. – EDN CUIHXM.

4. Голубцов, Н.В. Опыт применения информационных технологий в преподавании электроматериаловедения / Н.В. Голубцов, А.П. Сахаров, А.В. Гладков // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 4. – С. 155-159. – EDN NRXCJF.

5. Гладкова, М.Н. Реализация идей личностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании / М.Н. Гладкова, М.А. Карпова, М.П. Прохорова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. – № 8-2. – С. 19-22. – EDN YWSUYH.

6. Казанцев, С.В. Жизнь под санкциями / С.В. Казанцев // Экономическая безопасность. – 2022. – Т. 5. – № 2. – С. 371-386. – DOI 10.18334/ecsec.5.2.114789. – EDN UUFBEO.

7. Лапшова, А.В. Инновационная проектная деятельность в учебном процессе профессиональной образовательной организации / А.В. Лапшова, Н.С. Петрова, Н.В. Сырова // Человек и образование. – 2016. – № 4(49). – С. 121-124. – EDN YTDMMI.

8. Лапшина, И.В. Национальная безопасность современного российского общества / И.В. Лапшина, В.В. Подберезный, О.В. Бегун. – Таганрог: Издатель С.А. Ступин, 2022. – 156 с. – ISBN 978-5-6047650-5-0. – EDN LRKZST.

9. Минаков, А.В. Тенденции и перспективы развития цифровых технологий в России в условиях глобализации / А.В. Минаков, Н.А. Ковбаса // Индустриальная экономика. – 2022. – № 2-2. – С. 161-168. – DOI 10.47576/2712-7559_2022_2_2_161. – EDN IEISWQ.

10. Петров, А.Ю. Компетентностный подход в современном управлении образовательным учреждением / А.Ю. Петров // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 10-1(48). – С. 119-123. – EDN JVGKMY.

11. Петров, Ю.Н. Перспективы развития и принципы построения основных компонентов содержания образования / Ю.Н. Петров, А.Ю. Петров // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина". – 2014. – № 4(64). – С. 24-29. – EDN TJGGQX.

12. Хмелева, Г.А. Потенциал российского человеческого капитала в условиях санкций / Г.А. Хмелева // Вестник Самарского университета. Экономика и управление. – 2022. – Т. 13. – № 2. – С. 126-140. – DOI 10.18287/2542-0461-2022-13-2-126-140. – EDN GVHTLB.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат политических наук, старший преподаватель Ляпин Игорь Леонидович

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень)

ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается взаимосвязь образования с национальной безопасностью. Отмечаются ее составляющие. Образование рассматривается как неотъемлемая часть образовательной политики и ресурс для обеспечения национальной безопасности государства. Новые геополитические условия, обозначили границы образовательных контактов с Россией. Из-за чего возникает необходимость проведения реформационных процессов в области подготовки студентов. Как наиболее активный слой населения молодежь выступает значимым инструментом в обеспечении национальных интересов. Поэтому удовлетворение их образовательных потребностей и формирование в процессе подготовки активной гражданской позиции выступает одним из важных компонентов развития национальной безопасности. Образование выступает механизмом мобилизации интеллектуальных способностей, обеспечивает накопление человеческого капитала.

Человеческий капитал, обеспечивающий способность к участию в производственном процессе способствует развитию экономики страны и как следствие сохранению национальной безопасности. Санкционное воздействие обозначило ряд задач для российской системы образования. Санкции послужили причиной активного совершенствования отечественной системы подготовки. На сегодняшний день образовательная политика направлена на внедрение импортозамещающего программного обеспечения. А также организацию новых каналов для поставки оборудования, реализацию льгот для обучающихся, поиск новых путей и способов развития научной деятельности. Принимаются все необходимые меры для удовлетворения образовательных потребностей граждан и подготовки конкурентоспособных специалистов, заинтересованных в развитии своего государства и готовых к защите интересов своей страны.

Ключевые слова: образовательная политика, профессиональное образование, высшее образование, национальная безопасность, санкции, профессиональная подготовка, образовательные контакты.

Annotation. The article reveals the relationship between education and national security. Its components are noted. Education is considered as an integral part of the educational policy and a resource for ensuring the national security of the state. New geopolitical conditions have marked the boundaries of educational contacts with Russia. Because of this, there is a need for reformation processes in the field of student training. As the most active segment of the population, young people act as a significant tool in ensuring national interests. Therefore, the satisfaction of their educational needs and the formation of an active civic position in the process of preparation is one of the important components of the development of national security. Education acts as a mechanism for mobilizing intellectual abilities, ensures the accumulation of human capital. Human capital, which provides the ability to participate in the production process, contributes to the development of the country's economy and, as a result, the preservation of national security. The sanctions impact has identified a number of tasks for the Russian education system. The sanctions were the reason for the active improvement of the domestic training system. To date, the educational policy is aimed at the introduction of import-substituting software. As well as the organization of new channels for the supply of equipment, the implementation of benefits for students, the search for new ways and means of developing scientific activities. All necessary measures are being taken to meet the educational needs of citizens and to train competitive specialists interested in the development of their state and ready to protect the interests of their country.

Key words: educational policy, vocational education, higher education, national security, sanctions, vocational training, educational contacts.

Введение. Современная мировая политическая обстановка, введение санкционных мер в отношении Российской Федерации обуславливают потребность в разработке новых путей обеспечения национальной безопасности.

Цель статьи заключается рассмотрении образования как неотъемлемой части образовательной политики и ресурса для обеспечения национальной безопасности государства.

Национальная безопасность складывается из элементов, обеспечивающих гарантированную защиту интересов страны, достойный уровень жизни, благополучия граждан, суверенитет, независимость, территориальную целостность, стабильное социально-экономическое развитие.

Обеспечение интересов государства во многом зависит от гражданской позиции молодежи, мотивации к участию в развитии экономики своей страны. Студенты – самый активный слой населения. Подготовка высококвалифицированных кадров, заинтересованных в развитии государства – мощный инструмент в обеспечении национальной безопасности России.

В первую очередь образование оказывает влияние на личностные качества, мировоззрение, интеллектуальный потенциал человека, его профессиональную компетентность. Формирование высоких личностных, моральных качеств, общекультурных и профессиональных компетенций студента в перспективе позволит подготовить кадры, способные к обеспечению военной, экономической безопасности, научного ресурса, которые входят в основу национальной безопасности.

Для рассмотрения образования как компонента образовательной политики в обеспечении национальной безопасности потребуется провести анализ современной политической ситуации и ее влияния на образование, выявить особенности политической обстановки и основные аспекты ограничительных мероприятий со стороны европейского сообщества.

Изложение основного материала статьи. С точки зрения системного подхода национальная безопасность может рассматриваться в нескольких аспектах. Во-первых, в качестве элемента систем более высокого уровня, как составная часть международной безопасности. Во-вторых, как многоуровневая система, обладающая своими подсистемами (военная, техническая, интеллектуальная, информационная безопасность). Национальная безопасность может быть рассмотрена как внутреннее или внешнее состояние целой страны или отдельных регионов при наличии или отсутствии внутренних и внешних угроз.

Стоит выделить понятие национальной безопасности. В широком понимании она может быть рассмотрена как совокупность различных видов безопасностей, основывающаяся на долгосрочных перспективных интересах, с учетом имеющихся внутренних и внешних угроз и на их защите [3, С. 75].

Функционал системы безопасности находится в ведении организационно-штатной структуры органов по охране национальных интересов [2, С. 194].

Среди функций системы безопасности стоит выделить: определение наиболее важных и ценных жизненных интересов государства; прогноз и оценка вероятности внутренних и внешних угроз [7, С. 380]; обеспечение благоприятных условий жизнедеятельности общества в целом и человека в отдельности; прогноз влияния позитивных и негативных факторов на национальную безопасность [8, С. 121].

В структурных органах должны осуществлять профессиональную деятельность специалисты, заинтересованные в защите интересов страны, ставить их в приоритет при выборе способов охраны [4, С. 58].

Национальная безопасность выделяется на уровне РФ, регионов РФ, субъектов РФ. Деятельность управленческого аппарата нацелена на удовлетворение значимых потребностей личности и общества, потребностей в защищенности и развитии.

Нормативное закрепление положений о национальной безопасности отражено в «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», утвержденной Указом президента РФ № 400 от 2 июля 2021 г. Стратегия выступает базовым документом в обеспечении национальной безопасности.

Законодательство определяет приоритетность доступность образования, основываясь на необходимости обеспечения уровня технологической, информационной и других видов безопасности за счет интеллектуального ресурса.

Действительно, на сегодняшний день образование находится в центре интересов правительства, поскольку обеспечивает подготовку специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность в конкретных областях безопасности (таможенное дело, министерство внутренних дел, пограничная служба и др.) [6, С. 156].

Образование – важнейшая стратегическая сфера, которая находится в важной точке своего развития [1, С. 214]. Образование как компонент образовательной политики является механизмом для развития и мобилизации

интеллектуальных способностей личности и формирования у нее потребности к инновационному саморазвитию, формированию моральных и политических взглядов [9, С. 150].

Образование влияет на восприятие обучающимися истории и культуры своей страны, формирование чувства патриотизма как элемент, способствующий предотвращению национальных угроз, как отмечает Е.А. Горбатовская [5, С. 99].

На фоне нестабильной политической обстановки появляется потребность в рассмотрении перспектив развития сферы образования. Под санкционным давлением обеспечение национальной безопасности становится одной из важнейших задач государства [11, С. 127]. И образование как компонент образовательной политики – неотъемлемая часть данного процесса.

Ограничительные мероприятия оказались достаточно широки. Подготовка с помощью электронных сервисов, а именно массовых открытых онлайн-курсов была либо прекращена полностью, либо остается с возможностью использования небольшого количества функций. Однако, на сегодняшний день уже имеются русскоязычные платформы, решающие вопрос дополнительной онлайн-подготовки обучающихся [10, С. 120]. Появились вопросы с научной деятельностью. Отечественные исследователи не могут обмениваться опытом с иностранными учеными. Публикация статей в иностранных научных журналах прекращена. Программы обмена иностранных студентов (DAAD, Tempus, Erasmus и др.) в ближайшем будущем будут лишены финансирования, а, следовательно, обмен прекратится. Проведение многих международных конгрессов отменено. Это позволяет говорить о возможной изоляции российской науки. Однако стоит принять во внимание факт о намерении восточных стран развивать сотрудничество. А также некоторые европейские университеты не готовы к разрыву связей и намерены продолжать взаимодействие.

В целом Министерство образования РФ отмечает, что западные санкции не несут разрушающего негативного влияния на российскую систему образования. Россия готова к смягчению последствий санкционного воздействия.

Ограничительные меры послужили началом для развития российского образования на новом уровне.

Образовательные проекты, разрабатываемые отечественными исследователями еще до начала активных политических действий на мировой арене, становятся частью сегодняшней цифровой образовательной трансформации. Примером готовности к реализации возможностей отечественных образовательных платформ становится «Сферум», который является совместным проектом Министерства просвещения, Mail.ru Group и ООО Цифровое образование. Платформа обладает необходимыми для качественной подготовки инструментами.

Отказ зарубежных коллег от участия в совместной с Россией деятельностью обеспечил развитие сферы отечественных ИТ, поскольку государство предоставляет на сегодняшний день значительные средства на развитие новых продуктов.

Образовательный процесс обеспечивает студенту поэтапное освоение культурных и патриотических ценностей. В процессе обучения студент приобщается к отечественным научным разработкам, постепенно осваивает имеющиеся научные достижения и на их основе предлагает пути развития научной и производственной сфер деятельности.

С целью продолжения приобщения современного студента к научной деятельности государство выделяет ряд приоритетов: государственные гарантии качества современного и доступного образования; создание условий для повышения качества образовательного процесса; развитие эффективности экономических отношений в образовательной сфере. Для выпускников государство обеспечивает систему поддержки.

Высокую значимость для обеспечения национальной безопасности имеет человеческий капитал (интеллектуальные способности и практические навыки, сформированные в процессе получения образования). Наличие человеческого капитала означает способность человека участвовать в процессе производства. Следовательно, чем выше человеческий капитал, тем выше экономический рост и развитие.

Выводы. На фоне активных политических действий на мировой арене появляется масса ограничительных мероприятий, которые влекут за собой последствия в форме прекращения взаимодействия с иностранными коллегами во многих сферах, в том числе и в образовательной. Санкционные действия обозначили необходимость развития и совершенствования отечественной системы образования. Государство на сегодняшний день предпринимает активные меры поддержки науки и образования. Ведется разработка импортозамещающего программного обеспечения, поставок оборудования, для учебных заведений и студентов предоставляется ряд льгот.

Образование как компонент образовательной политики обладает мощным потенциалом в обеспечении национальной безопасности. Это базовый элемент, обозначающий жизнеспособность общества, а государственная образовательная политика – часть единой государственной политики.

Литература:

1. Асканова, О.В. Смена образовательной парадигмы - неизбежная необходимость в условиях противостояния с Западом / О.В. Асканова, Ю.В. Казанцева // *Kant*. – 2022. – № 2(43). – С. 211-215. – DOI 10.24923/2222-243X.2022-43.37. – EDN ZYLTJZ.
2. Багрова, Н.А. Российская образовательная политика в условиях глобализации / Н.А. Багрова, В.Г. Горшколупова // *Преподаватель высшей школы в XXI веке : труды Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 01-30 апреля 2019 года.* – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет путей сообщения, 2019. – С. 193-201. – EDN WIWGCA.
3. Боброва, Н.А. Семь лет под прицелом мнимых мировых стандартов наукометрии / Н.А. Боброва // *Конституционное и муниципальное право.* – 2022. – № 4. – С. 74-80. – DOI 10.18572/1812-3767-2022-4-74-80. – EDN OYXUHO.
4. Ваганова, О.И. Возможности инновационных технологий в повышении качества профессионального образования / О.И. Ваганова, О.Г. Шагалова, Е.А. Алешугина // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* – 2019. – Т. 8. – № 2(27). – С. 57-59. – DOI 10.26140/anip-2019-0802-0011. – EDN CUIHXM.
5. Горбатовская, Е.А. Образование как одна из составляющих обеспечения национальной безопасности / Е.А. Горбатовская, Л.З. Гостева // *Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки.* – 2020. – № 88. – С. 98-100. – EDN NGALYG.
6. Голубцов, Н.В. Опыт применения информационных технологий в преподавании электроматериаловедения / Н.В. Голубцов, А.П. Сахаров, А.В. Гладков // *Успехи современного естествознания.* – 2011. – № 4. – С. 155-159. – EDN NRXCJF.
7. Казанцев, С.В. Жизнь под санкциями / С.В. Казанцев // *Экономическая безопасность.* – 2022. – Т. 5. – № 2. – С. 371-386. – DOI 10.18334/ecsec.5.2.114789. – EDN UUFBE0.
8. Лапшова, А.В. Инновационная проектная деятельность в учебном процессе профессиональной образовательной организации / А.В. Лапшова, Н.С. Петрова, Н.В. Сырова // *Человек и образование.* – 2016. – № 4(49). – С. 121-124. – EDN YTDMNI.
9. Лапшина, И.В. Национальная безопасность современного российского общества / И.В. Лапшина, В.В. Подберезный, О.В. Бегун. – Таганрог: Издатель С.А. Ступин, 2022. – 156 с. – ISBN 978-5-6047650-5-0. – EDN LRKZST.

10. Петров, А.Ю. Компетентностный подход в современном управлении образовательным учреждением / А.Ю. Петров // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 10-1(48). – С. 119-123. – EDN JVJGKMV.

11. Хмелева, Г.А. Потенциал российского человеческого капитала в условиях санкций / Г.А. Хмелева // Вестник Самарского университета. Экономика и управление. – 2022. – Т. 13. – № 2. – С. 126-140. – DOI 10.18287/2542-0461-2022-13-2-126-140. – EDN GVHTLB.

Педагогика

УДК 371.3

кандидат педагогических наук, доцент Макарова Ирина Ивановна

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

старший преподаватель Ратникова Дарья Владимировна

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

ИСТОРИЧЕСКИЙ ХАКАТОН ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ, СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ-ПРАКТИКОВ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА НОВОГО ФОРМАТА

Аннотация. Существенной проблемой непрерывного самообразования остается организация образовательных площадок нового формата, которые способствовали бы формированию и развитию hard и soft skills. В статье рассматриваются инновационные методы обучения, к которым относится исторический хакатон для школьников, студентов и педагогов-практиков. Формат хакатона представляется как эффективный инструмент комплексного сочетания творческого потенциала, знаний и умений в области исторических наук, ИТ-технологий и исторического самосознания.

Ключевые слова: инновационные методы обучения, исторический хакатон, ИТ-технологии, самообразование.

Annotation. A significant problem of continuous self-education remains the organization of educational platforms of a new format that would contribute to the formation and development of hard and soft skills. The article discusses innovative teaching methods, which include the historical hackathon for schoolchildren, students and practicing teachers. The hackathon format is presented as an effective tool for a complex combination of creative potential, knowledge and skills in the field of historical sciences, IT technologies and historical identity.

Key words: innovative teaching methods, historical hackathon, IT technologies, self-education.

Введение. Анализ практики волонтерского и тьюторского движения, анкетирование и интервьюирование студентов демонстрируют ярко выраженную потребность молодежи в сохранении исторической памяти, изучении родословных, истории рабочих династий, стремление к участию в исторических проектах и инициативах, а также гордость за ратный и трудовой подвиг старших поколений, что, в свою очередь, диктует необходимость создания и развития новых форм вовлечения молодого поколения в гражданско-патриотическую социально значимую деятельность.

Одним из наиболее значимых мероприятий в этом направлении представляется национальный проект «Образование», реализация которого началась в 2019 году.

В процессе обсуждения и принятия национального проекта «Образование» предполагалось, что к концу 2020 года на 100% будет введена национальная система учительского роста педагогических работников [9].

Тем не менее, в настоящее время отмечаются низкие темпы цифровизации образования, отсутствие образовательных площадок для совместного творчества школьников, студентов и педагогов-практиков с ИТ-специалистами.

Об этом свидетельствуют содержание и результаты хакатона «Барнаул-2019», на котором среди 28 прототипов, представленных участниками членам жюри и экспертам, только 3 были посвящены решению образовательных проблем и лишь одна из них – изучению истории [11].

Изложение основного материала статьи. Педагогические вузы изначально ориентированы на формирование профессиональных компетентностей, однако, учебные дисциплины (Основы информационной культуры, Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе, Исследовательская и проектная деятельность в школе, Основы научно-исследовательской работы), формирующие столь важные для молодого педагога исследовательские и ИТ-компетенции, не входят в обязательную часть учебных планов педагогических вузов. Чаще всего это дисциплины по выбору. Следовательно, молодые специалисты – учителя в удаленных сельских школах сталкиваются не только с проблемами плохого интернета, слабой материально-технической базы образовательных организаций, но и с отсутствием необходимых в современных условиях умений и навыков. Таким образом, значимость системы непрерывного самообразования для практикующих педагогов как эффективных профессионалов является жизненно важной.

Существенной проблемой непрерывного самообразования остается организация образовательных площадок, которые способствовали бы формированию и развитию hard и soft skills. Поэтому одной из множества задач педагогических вузов в настоящее время стала конкурсная поддержка молодых педагогов в их стремлении активно развиваться в профессии.

Эффективной и интересной формой образовательных площадок, позволяющих развивать и совершенствовать компетенции школьников, студентов и молодых педагогов, связанные с проектной, исследовательской и ИТ-деятельностью в рамках современного образовательного пространства является хакатон – форум для разработчиков, во время которого специалисты из разных областей знаний сообща решают какую-либо проблему за определенное время.

На базе АлтГПУ в 2019 г. был реализован проект «Исторический хакатон «Моя Россия» [3]. Хакатон можно обоснованно считать образовательной площадкой нового типа. Участие в нем молодежных команд школьников, студентов и молодых педагогов позволяет погрузиться в историко-краеведческую тематику, основанную на любви и уважении к малой Родине, понимании значения трудового, нравственного и воинского подвига своих предков и современников, сохранении исторической памяти, преемственности духовных ценностей и гражданских идеалов. Ценность идеи и ее актуальность для обучающихся в том, что они сами становятся носителями исторической памяти, начиная с изучения малой Родины до осмысления национальной идеи.

Участие в таком уникальном процессе – полноценная возможность стартапа как для обучающейся молодежи, так и практикующих учителей, повышение собственных hardskills и softskills [1].

Исторический хакатон «Моя Россия» предполагал три категории участников: школьники, студенты и молодые педагоги, которые работали одновременно. Для обеспечения высокого качества и эффективности мероприятия было

приобретено необходимое мобильное презентационное оборудование, на базе образовательной площадки обеспечена устойчивая интернет-связь.

Хакатон проводился в несколько этапов: информационная кампания, включающая рассылку писем-приглашений и Положения о хакатоне «Моя Россия»; отбор экспертной комиссией проектов и идей для участия в экспертных сессиях и презентационном форуме; основной этап – выездная двухдневная образовательная площадка, включающая питч идей, экспертную сессию, тьюторское сопровождение команд и защиту проектов; завершающий этап – награждение лучших команд-участников, размещение созданных образовательных ресурсов на специальном портале. В основе идеи – поиск общих интересов молодых участников, проектный подход, работа в командах, развитие надпрофессиональных навыков и, как результат, создание новых образовательных продуктов, веб-приложений и виртуальных экскурсий, разработка военно-тактических игр, карт, приложений и сервисов (например, для юнармейских отрядов).

Без должных «мягких» навыков (soft skills) добиться успеха зачастую невозможно. Д. Гоулман пишет, что эффективность человека в профессиональной деятельности напрямую зависит от уровня развития у него «мягких» навыков, которые, по его мнению, отличают «успешных специалистов от неуспешных» [5, 4].

Термин «soft skills» имеет ряд определений: это «личные качества, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми» [12]; человеческие качества, без которых даже самый лучший профессионал не сможет добиться хорошего результата...», «навыки, приобретенные благодаря дополнительному образованию и личному жизненному опыту и используемые для собственного развития именно в профессиональной деятельности», «социальные навыки, дающие возможность устанавливать взаимодействие с разными возрастными категориями людей», «социально-психологические навыки: коммуникативные лидерские, командные, публичные и другие» и т.д. [1, С. 201].

В целом, применительно к педагогическому процессу, инновация – это введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания [8].

Примерами практической реализации применения инновационных методов являются виртуальные экскурсии и музеи, интерактивные карты, пособия и т.д., в основе которых лежит решение творческо-поисковых задач [6, 7].

В связи с этим, В.В. Пшеничная считает хакатон одним из способов реализации проектного обучения, во время проведения которого увлеченные люди собираются вместе, формируют рабочие команды для решения проблем и в сотрудничестве находят инновационные решения с нуля. В конце хакатона решения представляются и оцениваются. При оценивании учитывается жизнеспособность, практическая значимость и «вау-фактор» решения [10].

По мнению О.Ф. Брыкушиной, Е.П. Круподеровой, применение хакатона в образовании может помочь устранить разрыв между теоретическими знаниями и практикой их применения с помощью инновационных методов получения и обмена знаниями. Авторы считают, что можно помочь школьникам, студентам, молодым педагогам в их непрерывном развитии, обучая их тому, как получать и создавать знания с помощью независимого исследования, расширять их знания в области науки и вооружать их практическими навыками, повышая мотивацию и познавательный интерес к обучению [2].

Основной целью нашего проекта было создать образовательную площадку нового формата для максимальной включенности школьников, студентов и практикующих учителей в формирование личностного субъектного опыта осознания национальной идеи и ценностного отношения к ключевым историческим фактам с использованием цифровых технологий.

Задачами являлись обеспечение образовательной площадки нового типа полноценными ресурсами для взаимодействия школьников, студентов, молодых педагогов с представителями IT-компаний, экспертами в области науки и исторического образования; проведение широкой информационной кампании для формирования совокупности креативных концепций и проектов в области разработки образовательных веб-ресурсов исторической и краеведческой направленности; формирование экспертного сообщества для оценки идей и проектов, конкурентоспособности команд, участвующих в очном этапе хакатона «Моя Россия»; формирование у школьников, студентов, молодых педагогов новых знаний, умений и навыков, необходимых для компетенций в сфере IT-технологий (создание веб-ресурсов, проектов, продуктов) с целью их дальнейшего воплощения в образовательную и творческую практику по истории и краеведению; проведение конкурсных мероприятий и презентаций, направленных на отбор лучших идей и проектов; создание платформы для размещения цифровых ресурсов, программных продуктов исторической направленности, разработанных участниками в рамках мероприятия.

Главным содержанием подготовительного этапа к историческому хакатону «Моя Россия» стало определение школьниками, студентами, молодыми педагогами ключевых вопросов в области проведения учебных исторических исследований, организации проектно-исследовательской деятельности, применения IT-технологий в урочной и внеурочной работе по истории. В процессе подготовительного этапа были выявлены наиболее значимые проблемы: определение разрыва между сформированными историческими знаниями и практическими действиями в различных сферах образовательного процесса: патриотическое, краеведческое и поисковое направление; IT-сфера; основы проектной деятельности; формирование навыков критического мышления, необходимых для эффективной оценки предложенных идей; выявление ценности междисциплинарного и мультикультурного подходов к глобальному знанию; создание представлений об использовании конкретных методологических инструментов при проведении историческо-краеведческих исследований.

В период подготовки к хакатону школьники, студенты, молодые педагоги сформировали рабочие команды в составе трех человек (компетентных в области истории, проектной деятельности и IT-сферы). Их первой задачей было представить идею продукта собственного проекта.

Подготовка к хакатону была основана на принципе участия, подразумевающим включение в образовательный процесс. Каждый из участников команд на определенной стадии работы над проектом получал возможность стать лидером, либо лицом, принимающим итоговое решение. В процессе совместной деятельности участники хакатона сформировали положительный личностный субъектный опыт в применении IT-технологии, организации и проведении историко-краеведческого исследования, в междисциплинарном сотрудничестве. Результатом подготовительного этапа стало самостоятельное погружение каждой команды в процесс создания собственного проекта.

В рамках основного этапа было организовано ключевое мероприятие – 48-часовая очная площадка по доработке, созданию и защите готовых проектных продуктов. Участники хакатона представили 30 проектов, которые подверглись пристальному вниманию и оценке компетентного пула 15 экспертов в области патриотического, краеведческого и поискового направления, IT-сферы и основ проектной деятельности. Проекты оценивались по следующим критериям: уровень практической реализации; оригинальность идеи, отсутствие аналогов; массовость аудитории – потребителя цифрового продукта; значимость содержания для целевой аудитории; научная обоснованность предоставляемого материала; оптимальность выбора среды (средств) для технической реализации проекта.

Критерии оценки проектов и определения призеров очного этапа включали дополнительные пункты в оценочный лист: командный подход к разработке проекта, включение в состав команды специалистов в области цифровых технологий и

предметных областей; владение цифровыми, презентационными технологиями и знание предметной области при представлении проекта.

По завершению очного этапа в форме обратной связи было проведено анонимное анкетирование, в ходе которого получено представление об удовлетворенности либо неудовлетворенности работой образовательной площадки. Анкета обратной связи включала в себя характеристику оценки содержания образовательной программы экспертов, условий проведения образовательной программы; комментарии участников к содержанию образовательной программы, работе экспертов, условиям проведения образовательной программы; информацию о слушателе – участнике хакатона с указанием его контактных данных для дальнейшего взаимодействия (по желанию).

Благодаря подходу, который сочетал в себе прямое инструктирование по применению IT-технологии в процессе исследовательской и проектной деятельности по истории и краеведению, участники смогли овладеть навыками критического мышления (отраженными в самооценке, итоговых очерках и дискуссиях в группах), навыками оперативного мышления, навыками презентации, работы с различным программным обеспечением, создания прототипов для веб-сайтов и распространения их работы.

Количественными результатами проекта хакатон «Моя Россия» стали: 200 участников; 30 проектов; информационный охват – не менее 10 000 человек. Лучшими проектами были признаны: «Культурный альбом: электронный справочник для подготовки ГИА по истории», «3D-модель Сереброплавильного завода», проект сайта музея «Живая старина села Березовка», проект виртуальной викторины на платформе Mine Craft по истории, проект компьютерной игры в сеттинге Холодной войны и т.д.

Качественные результаты по итогам реализации проекта заключались в реализации нового формата образовательной площадки с выходом на конкретный результат – до 30 новых образовательных цифровых продуктов (идей, проектов) по истории и краеведению; формировании компетенций школьников, студентов и педагогов-практиков в сфере создания веб-ресурсов по истории и краеведению, основ продвижения продуктов интеллектуальной деятельности; создании новой площадки для самореализации талантливой молодежи, реализации индивидуальных способностей, лидерских качеств и организаторских навыков; содействии интеграционным процессам формирования молодежного добровольческого сообщества в области изучения истории Родины; формировании профессионального сообщества старшеклассников, студентов и молодых педагогов.

Выводы. Основные методические моменты по организации хакатона как образовательной площадки нового формата заключаются в следующем: образовательные площадки нового формата, творчески использующие навыки общения, информационные технологии и программное обеспечение, должны иметь твердый встроенный компонент обучения, позволяющий школьникам, студентам и молодым педагогам стать более уверенными в использовании IT-технологий в процессе исследовательской и проектной деятельности по истории и краеведению и, следовательно, сосредоточиться на достижении полноценных практических результатов; для закрепления навыков опыта общения между участниками, рабочие группы, сформированные на образовательной площадке, для дальнейшего развития приобретенных навыков могут оставаться активными и после завершения хакатона; важно выбирать учебные и другие информационные материалы не только с акцентом на их актуальность и соответствие конкретной теме, но также для более эффективного связывания их с практическими заданиями (корпус экспертов включал в себя представителей краеведческого и поискового направлений, IT-сферы, основ образовательной и проектной деятельности, специалистов в области управления образованием). Привлечение экспертов из перечисленных сфер позволило минимизировать пробелы в знаниях участников по тематике хакатона и сделать оценивание проектов более объективным.

Таким образом, основной целью использования хакатона в образовательном процессе является создание интерактивной среды, которая способствует развитию у школьников, студентов и молодых педагогов критического мышления, умения самостоятельно принимать решения, коммуникационных и презентационных навыков. Сегодня это не только значимые академические умения и навыки, но также и профессиональные компетенции, которые имеют важное значение в развитии личности.

Литература:

1. Бацунов, С.Н. Современные детерминанты развития soft skills / С.Н. Бацунов, И.И. Дереча, И.М. Кунгурова // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2018. – №4 (апрель). – С. 198-207.
2. Брыксина, О.Ф. Учебное событие как способ мотивации студентов к освоению информационных технологий / О.Ф. Брыксина, Е.П. Круподерова // Вестник Минского университета. – 2017. – №1 (18). – С. 7.
3. Визгалева, А. Наследие прошлого и технологии будущего: первый исторический хакатон «Моя Россия» СибФО / А. Визгалева, А. Руднева // Алтайский государственный педагогический университет: официальный сайт. – 2019. – URL: https://old.altspu.ru/vospit/vospit_projects/hackathon_my_russia/29947-nasledie-proshlogo-i-tehnologii-buduschego-pervyyu-istoriko-patrioticheskiy-hakaton-moya-rossiya-sibfo.html (дата обращения: 05.09.2020).
4. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Боядис, Э. Макки. – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.
5. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – Москва: АСТ, 2009. – 480 с.
6. Игнатенко, А.А. Школьный виртуальный музей как компонент учебно-воспитательного процесса в современной школе / А.А. Игнатенко // Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы: материалы шестой международной научно-практической конференции, г. Барнаул, 1 ноября 2017 года / Алтайский государственный педагогический университет; под науч. ред. И.И. Макаровой; [редкол.: Н.А. Матвеева, И.И. Макарова, Н.А. Сапронова]. – Барнаул, 2018. – URL: <http://library.altspu.ru/dc/pdf/makarova2.pdf> (дата обращения: 02.09.2020).
7. Короткова, В.В. Интерактивное пособие по истории как инструмент исследовательской деятельности школьников / М.В. Короткова // Наука и школа. – 2017. – № 1. – С. 153-156.
8. Маланичева, А.В. Инновационные процессы в системе непрерывного педагогического образования / А.В. Маланичева, Д.В. Ратникова // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2019. – № 3. – С. 343-344.
9. Национальный проект «Образование» // Министерство Просвещения Российской Федерации: официальный сайт. – 2020. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 10.08.2020).
10. Пшеничная, В.В. Хакатон как способ реализации проектного обучения в высшей школе / В.В. Пшеничная, Э.Р. Короткевич // Образовательные ресурсы и технологии. – 2019. – №1(26). – С. 41-47.
11. «Hackathon – 2019»: студенты педуниверситета в числе призёров IT-конкурса // БЕЗФОРМАТА: [сайт]. – 2019. – 20 мая. – URL: <https://barnaul.bezformata.com/listnews/hackathon-2019-studenti-peduniversiteta/74965910/> (дата обращения: 01.09.2020).
12. Oxford English Dictionary. – 2nd edition. – Clarendon Press, 1989. – 624 p.

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)

ФАКТОРЫ, СНИЖАЮЩИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Юмор является ценным инструментом обучения и обладает целым рядом преимуществ, поскольку позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся, создавать позитивную учебную среду, снимать коммуникативные барьеры, выстраивать эффективные взаимоотношения между преподавателями и обучающимися. Однако интеграция в учебный процесс юмористического дискурса сопряжена с некоторыми рисками, использовать юмор для получения положительных результатов следует с осторожностью. В статье рассмотрены вопросы, связанные с ограничениями и особенностями включения юмора в процесс преподавания, рассмотрены факторы, влияющие на результативность использования юмора как профессионально значимой составляющей педагогического мастерства преподавателя. Подчеркивается необходимость исследования преподавателями данной проблемы с целью углубления понимания особенностей преподавания с применением юмора и активной и целенаправленной реализации всех его потенциальных преимуществ в соответствии с целями обучения.

Ключевые слова: юмор, преподаватель, ограничения, эффективность, образовательная среда, педагогическое средство, негативное влияние.

Annotation. Humor is a valuable tool of learning and has a number of advantages, because it allows to activate cognitive activity of students, create positive learning environment, remove communication barriers, build effective relationships between teachers and students. However, integration of humorous discourse into the educational process involves some risks, and one should use humor with caution to get positive results. The article considers the issues related to limitations and peculiarities of inclusion of humor in the process of teaching, considers the factors that influence the effectiveness of the use of humor as a professionally significant component of a teacher's pedagogical skills. Emphasis is placed on the need for teachers to explore this issue in order to better understand the nature of teaching by using humor and to actively and purposefully utilize all its potential benefits in accordance with the learning objectives.

Key words: humor, teacher, limitations, effectiveness, educational environment, pedagogical tool, negative influence.

Введение. Юмор это мощный инструмент, который люди используют инстинктивно, но многие могут применять целенаправленно. Юмор, являясь элементом неформальной коммуникации, облегчает социальное взаимодействие. Наличие у преподавателя чувства юмора и умение им пользоваться, бесспорно, является большим преимуществом. Юмор помогает решить множество педагогических задач, сделать процесс обучения более эффективным и создать благоприятную учебную среду. Многочисленные исследования проблем включения юмора в обучение [1] – [13] подтверждают его способность мотивировать обучающихся и помочь им чувствовать себя более комфортно. Использование юмора в качестве инструмента обучения, взаимодействия и/или управления может привести к повышению концентрации внимания, увеличению способности воспринимать и обрабатывать информацию, эффективно решать сложные задачи, преодолевать тревожность и неуверенность в себе, раскрывать творческие способности обучающихся. Юмор рассматривается как одно из качеств эффективного преподавателя и высоко оценивается обучающимися, о чем свидетельствуют результаты исследований [6], [9]. Юмор помогает выстраивать более доверительные взаимоотношения между преподавателем и студентами.

Цель данной работы: обобщить ограничения в использовании юмора в обучении, обозначить факторы, которые могут оказывать негативное воздействие на результаты и эффективность обучения и преподавания.

Объект исследования: использование юмора в педагогической деятельности.

Предмет исследования: факторы, снижающие результативность интеграции юмористического дискурса в процесс обучения и влияющие на эффективность преподавания и обучения.

Методы исследования: анализ литературных источников, психолого-педагогическое наблюдение, педагогический анализ и обобщение педагогического опыта.

Изложение основного материала статьи. Исследователи разделяют юмор на позитивный и негативный. Позитивный юмор это такой тип юмора, который объединяет людей, позволяет им чувствовать себя частью группы единомышленников. Он способствует взаимопониманию, повышает самооценку и раскрывает творческий потенциал. Позитивный юмор не задает достоинство, не обесценивает личность, а подчеркивает и уважает индивидуальность человека, его право на собственную точку зрения и позволяет мягко и безопасно признавать общие человеческие слабости. Позитивный юмор не возвеличивает одного человека за счет унижения других людей, ему свойственна эмпатия и открытость.

Отрицательный юмор это юмор, который высмеивает и унижает одних людей за счет демонстрации исключительности других. Негативный юмор основан на стереотипах, он не подразумевает возможности наличия какой-либо другого мнения. Негативному юмору чуждо сострадание, он агрессивен и принижает людей, раня их чувства и не уважая их достоинство. Такой тип юмора негативно влияет на творчество и инициативу, подавляет и разъединяет людей. Негативный юмор может нанести ущерб профессиональному имиджу преподавателя, сделать его менее компетентным в глазах обучающихся. Исследователи подчеркивают, что если юмор воспринимается негативно, он не является учебным [1], и преподавателям следует избегать негативного юмора [12]. Кроме того, существует юмор, который можно легко неправильно истолковать, несмотря на намерения говорящего, например, поддразнивания, сатира, розыгрыши и т.п. Негативный и неуместный юмор могут создать враждебную атмосферу в учебном коллективе, вызвать отчуждение, разобщить обучающихся.

Поскольку студенты могут многое узнать о том, что смешно, а что нет, наблюдая за преподавателем, очень важно, чтобы педагог объяснил им различие между негативным и позитивным юмором, а также сам внимательно относился к юмору, который он включает в структуру занятия. Преподаватели могут смоделировать правильное использование юмора, тем самым помогая студентам развить собственное чувство юмора и понимание, когда шутки уместны, а когда следует остановиться [8]. Исследователи и педагоги единодушны в том, что преподаватель несет ответственность за то, чтобы юмор не был деструктивным, и что к любому типу юмора следует относиться с осторожностью. Существуют некоторые особенности и ограничения в использовании юмора в обучении, знание которых позволит повысить эффективность интеграции юмористического дискурса в учебный процесс и избежать его возможных негативных последствий.

В использовании юмора в обучении, как в принципе и во всем остальном, необходимо иметь чувство меры, то есть понимание должных границ, должной степени в применении юмористического дискурса. Если юмора на занятии слишком много, это может отразиться на дисциплине, затруднить контроль и управление учебным коллективом, нарушить ход учебного процесса. Необходимо четко понимать границу между дружескими отношениями со студентами и излишне забавным поведением преподавателя, которое может быть неверно интерпретировано обучающимися и поставит под сомнение его авторитет. Еще одним недостатком чрезмерного включения юмористического дискурса в обучение являются возможные проблемы с удержанием внимания обучающихся на содержании материала [8]. Это приводит к тому, что студенты могут быть ложно удовлетворены обучением, при этом, не достигнув или достигнув незначительных успехов в учебе.

Не стоит забывать и о том, что преподаватель, являясь примером для подражания, может невольно транслировать свои предубеждения посредством юмора, что может нанести ущерб обстановке на занятии и самому процессу обучения [8]. Использование юмора должно быть очень избирательным, соответствовать уровню развития студентов и их готовности воспринимать шутки. Если не все студенты обладают необходимыми базовыми знаниями, ведущими к пониманию юмористического дискурса, это может привести к разочарованию, замешательству и даже расколу учебного коллектива [2].

Совершенно недопустимым является юмор, который носит пренебрежительный, оскорбительный, провокационный или агрессивный характер, манипулирует, унижает или высмеивает других людей, особенно в отношении деликатных вопросов, таких как расовые, религиозные, культурные различия, политические взгляды и темы, содержащие сексуальный контекст. Кроме того, преподаватели должны знать, как разные типы юмора могут быть интерпретированы в разных культурах. Определенная шутка может блестяще сработать с одной группой студентов, но полностью провалиться с другой или даже с той же группой, но в другом контексте.

Известно, что изложение критики в форме шутки может уменьшить ее воздействие. Критические замечания, высказанные в форме шутки, воспринимаются как более безобидные. Однако, поскольку критика, сопровождающаяся юмором, смягчает обратную связь, юмор может помешать донести суть, если проблема не очевидна. Например, если преподаватель шутит о снижении успеваемости студента, студент может подумать, что либо его успеваемость не снижается, либо ситуация не имеет большого значения и нет необходимости принимать меры для решения проблемы. Поэтому важно, чтобы шутки были тщательно продуманы с учетом возможного недопонимания, а также соответствовали возрасту и жизненному опыту обучающихся. Не следует применять юмористические приемы для негативного отзыва, когда есть малейший шанс, что получатель, то есть студент, недооценит срочность или важность сообщения.

Категорически не следует использовать юмор, когда студент допускает ошибку или затрудняется с ответом. Более того, преподаватель не должен позволять обучающимся иронизировать по этому поводу или высмеивать друг друга. Насмешки и сарказм, направленные на сверстников, являются проявлениями негативного юмора, который может смутить или обидеть студентов и снизить эффективность преподавателя, и подобный юмор необходимо пресекать. Если педагог не делает этого или смеется над негативным юмором, он молчаливо соглашается с инициатором шутки, то есть принимает его точку зрения. Такое поведение педагога может иметь крайне негативные последствия. Во-первых, оно неизбежно ведет к потере доверия и уважения со стороны большинства студентов и может нанести вред его репутации. Во-вторых, что касается студентов, то молчаливое поощрение преподавателем негативного юмора может привести к снижению их самооценки, возникновению неуверенности в себе, беспокойству, утрате мотивации, а в дальнейшем обернуться потерей чувствительности, способности проявлять сочувствие и сострадание. Когда люди подшучивают над чужим достоинством или ценностями, они непреднамеренно создают деструктивную, враждебную атмосферу.

Необходимо помнить, что в студенческом возрасте люди особенно чувствительны ко всему, что может даже в общих чертах быть воспринято как критика [11]. С воспитательной точки зрения преподавателю необходимо объяснить обучающимся, что не нужно большого таланта, чтобы быть критиком и высмеивать других, и это касается не только учебной среды. Конструктивный диалог требует больших навыков, энергии, интеллекта и проницательности. Каждый человек должен уметь слышать смысл за пределами слов, сопереживать другим и выходить за рамки личных позиций, предубеждений и жизненного опыта. Вдумчивые, уважительно относящиеся к окружающим люди подвергают сомнению мнение других таким образом, чтобы не сбрасывать со счетов их самих, их мотивы или их способность мыслить, а скорее сосредотачиваться на предположениях, логике или основе их утверждений. Такой подход является основой здоровой, позитивной учебной среды. Быть непосредственным и шутить в контексте уважительного диалога – это искусство, раскрывающее высокие нравственные качества личности, интеллект и эмоциональную зрелость. Использование юмора само по себе может быть важным социальным навыком, а также может способствовать развитию других социальных компетенций, таких, как способность инициировать социальные взаимодействия, оказывать эмоциональную поддержку и управлять конфликтами.

Довольно часто преподаватели прибегают к такому приему, как самоирония. Самоирония это достаточно простой способ создать безопасную среду, в том числе для признания собственных ошибок. Если преподаватель корректно и аккуратно использует примеры из реальной жизни и своей педагогической деятельности, сопровождая их уместной долей юмора, этот юмористический дискурс вполне может быть милым и забавным и может принести желаемый эффект. Интересные и смешные истории из опыта педагога всегда находят отклик у обучающихся и способствуют построению более доверительных отношений. Вместе с тем, излишние усмешки над собой и принижение собственной личности, чрезмерная самоирония и самоуничижительный юмор могут иметь негативные последствия. Они могут быть восприняты как признаки заниженной самооценки и соответственно могут повлиять на авторитет преподавателя в глазах обучающихся.

Говоря о факторах, снижающих результативность интеграции юмористического дискурса в процесс обучения, нельзя не сказать собственно о наличии у педагогов чувства юмора, необходимости его развития и желаний/готовности применять в учебном процессе. В контексте высшего образования хорошее чувство юмора является одной из характеристик эффективного преподавателя [4], [5]. Одна из причин, по которой некоторые педагоги не используют юмор, заключается в том, что в процессе профессиональной подготовки их просто этому не обучают [13]. Некоторые преподаватели намеренно не включают юмор в обучение, считая, что учебный процесс это слишком серьезное дело, чтобы шутить, и что шутки негативно влияют на их авторитет как преподавателей [3].

По мнению авторов, отказ от юмора ради поддержания имиджа профессионала и эффективного педагога лишь подчеркивает важность уместного использования юмора. При интеграции юмора в обучение необходимо учитывать личность педагога. Согласно результатам исследований педагоги с «более серьезным» характером не всегда могут эффективно включать юмор в обучение, а их попытки сделать это довольно часто воспринимаются студентами как «фальшивые» или «нелепые» [8]. Кроме того, необходимо учитывать еще и тот факт, что поиск юмористических материалов для занятий, как и планирование включения юмора в канву занятий, требуют значительных дополнительных затрат времени и сил. Таким образом, с одной стороны, преподавателей, которым некомфортно применять юмор, не следует принуждать к этому, а само использование юмора не должно подвергаться формальной оценке. С другой стороны,

поскольку юмор играет важную роль в межличностных отношениях как метод усиления позитивного взаимодействия, чуткий настрой со стороны преподавателя и умелое введение в обучение юмористического дискурса являются одними из решающих факторов, которые помогают создать в аудитории позитивную атмосферу, способствующую обучению.

Выводы. Все вышеизложенное свидетельствует о том, что преподавателей следует поощрять к тому, чтобы они изучали вопросы использования юмора. Это откроет для них новые методы обучения и управления учебным процессом, приведет к мышлению более высокого порядка и повышению креативности как необходимого компонента педагогической деятельности. Исследование проблем применения юмора как педагогического средства повышения эффективности обучения и профессионально значимой составляющей педагогического мастерства преподавателя, будет способствовать повышению профессиональной компетентности педагога. Знание и понимание особенностей и ограничений в использовании юмора в обучении позволит избежать возможного негативного воздействия юмористического дискурса на образовательный процесс.

Литература:

1. Banas, John A. A review of humor in educational settings: Four decades of research / John A. Banas, Norah Dunbar, Dariela Rodriguez, Shr-Jie Liu // *Communication Education*. – 2011. – No 60(1). – pp. 115-144.
2. Chabeli, M. Humor: A pedagogical tool to promote learning / M. Chabeli // *Curationis*. – 2008. – pp. 51-59.
3. Deiter, R. The use of humor as a teaching tool in the college classroom / R. Deiter // *NACTA journal*. – 2000. – No 44(2). – pp. 20-27.
4. Delaney, J.G. Students' perspectives of effective teaching in higher education / J.G. Delaney, A.N. Johnson, T.D. Johnson, D.L. Treslan // *St. John's: Distance Education and Learning Technologies* / – 2010.
5. Feldman, K.A. Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities? / K.A. Feldman // *Research in Higher Education*. – 1988. – No 28(4). – pp. 291-344.
6. Hornig, J.S. Creative teachers and creative teaching strategies / J.S. Hornig, J.C. Hong, L.J. ChanLin, S.H. Chang, H.C. Chu // *International Journal of Consumer Studies*. – 2005. – No 29. – pp. 352-358.
7. Huss, John. 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.
8. Lovorn, Michael, Holaway, Calli Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool / Michael Lovorn, Calli Holaway // *European Journal of Humour Research*. – 2015. – Vol. 3 No. 4. – pp. 24-35.
9. Richmond, A. a + (b1) Professor–Student Rapport + (b2) Humor + (b3) Student Engagement = (Y) Student Ratings of Instructors / A. Richmond, M. Berglund, V. Epelbaum, E. Klein // *Teaching of Psychology*. – 2015. – No 42(2). – pp. 119-125.
10. Torok, S.E. Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor / S.E. Torok, R.F. McMorris, W.C. Lin // *College Teaching*. – 2004. – No 52. – pp. 14-20.
11. Wagner, M. The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective? / M. Wagner, E. Urios-Aparisi. – *Humor*. – 2011. – No 24 (4). – pp. 399-434.
12. Wanzer, M. Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers / M. Wanzer, A. Frymier, A. M. Wojtaszczyk, T. Smith // *Communication Education*. – 2006. – No 55(2). – pp. 178-196.
13. Ziyaeemehr, A., Kumar, V., & Abdullah, M. Use and Non-use of Humor in Academic ESL Classrooms / A. Ziyaeemehr, V. Kumar, M. Abdullah // *English Language Teaching*. – 2011. – No 4(3). – pp. 111-119.

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)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ОБУЧЕНИИ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ВОЗМОЖНОГО НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ НА ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Исследование вопросов, связанных с применением юмора в обучении, а также обобщение педагогического опыта авторов работы позволяют сделать вывод о его многочисленных преимуществах как уникального педагогического инструмента, способствующего повышению эффективности обучения и преподавания. Использование юмора, как и применение любой другой педагогической технологии, должно быть методически обосновано и целесообразно, а юмористический дискурс должен преследовать конкретную педагогическую цель. Однако существуют определенные ограничения в использовании юмора в учебном процессе, понимание которых позволит преподавателям избежать или минимизировать возможные отрицательные последствия интеграции юмора в обучение. Целью исследования является выявление и обобщение особенностей использования юмористического дискурса, которые могут оказывать негативное воздействие на процесс обучения, на взаимоотношения его участников, на восприятие студентами преподавателя и учебной среды, и, соответственно, отрицательно сказаться на результатах и эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: юмор, преподаватель, восприятие, негативное влияние, обучение, эффективность, образовательная среда, педагогическая технология.

Annotation. The study of issues related to the application of humor in teaching, as well as the summary of pedagogical experience of the authors allow to draw a conclusion about its numerous advantages as a unique pedagogical tool, which contributes to more effective teaching and learning. The use of humor, as well as the use of any other pedagogical technology, should be methodically justified, functional and meaningful, and humorous discourse should pursue a specific pedagogical goal. However, there are certain limitations in the use of humor in the educational process, understanding of which will allow teachers to avoid or minimize possible negative consequences of integrating humor into training. The aim of the study is to identify and generalize the special aspects of the use of humorous discourse, which can have a negative impact on the learning process, on the relationships of its participants, on students' perception of a teacher and learning environment, and consequently negatively affect the results and effectiveness of the educational process.

Key words: humor, teacher, perception, negative influence, training, efficiency, educational environment, pedagogical technology.

Введение. Интерес к проблеме использования юмора в педагогической деятельности обусловлен его значительным влиянием на повышение эффективности обучения. По мнению представителей научного сообщества и преподавателей самых разных дисциплин, психологические и физиологические преимущества смеха могут оказывать положительное влияние на преподавание и обучение. Вместе с тем, неуместный и не имеющий отношения к изучаемому материалу юмор, устаревшие шутки или шутки, задевающие достоинство обучающихся, неудачные остроты и нелепое поведение преподавателя, стремящегося понравиться аудитории, могут оказать негативное влияние на учебную среду, подорвать его авторитет и стать препятствием к достижению студентами запланированных результатов обучения.

Цель данной работы: выявить и обобщить особенности использования юмористического дискурса, которые могут оказывать негативное воздействие на восприятие студентами преподавателя и учебной среды, и, соответственно, отрицательно сказываться на результатах и эффективности обучения.

Объект исследования: использование юмора в педагогической деятельности.

Предмет исследования: особенности использования юмора в преподавании и обучении, влияние юмористического дискурса на восприятие студентами преподавателя и учебной среды, а также на эффективность преподавания и обучения.

Методы исследования: анализ литературных источников, психолого-педагогическое наблюдение, педагогический анализ и обобщение педагогического опыта.

Изложение основного материала статьи. Результаты многочисленных исследований [1] – [17] доказывают, что юмор как педагогический инструмент помогает стимулировать интерес и поддерживать концентрацию внимания обучающихся, усиливает мотивацию, заметно влияет на усвоение и запоминание изучаемого материала, формирует конструктивное отношение к ошибкам, стимулирует творческие способности и критическое мышление. Многие исследователи, в частности [12], писали о негативном влиянии тревожности на способность к обучению. Юмор помогает преодолеть стресс и нервозность и, таким образом, сделать студентов более восприимчивыми к обучению, что особенно важно для тех из них, кто боится совершать ошибки. Юмор может помочь менее общительным студентам справиться с робостью и стеснением, активнее включиться в групповую деятельность, осознать причастность к учебному коллективу, не чувствовать себя незащищенными или уязвимыми. Юмор снижает напряжение и способен устранить психологические барьеры и даже обезоружить агрессию.

В современной методологии создание позитивной, безопасной и свободной от стресса атмосферы рассматривается как обязательное условие для эффективного обучения. Чтобы добиться успеха в обучении и преподавании, необходимо таким образом организовать образовательный процесс, чтобы уровень тревожности был низким, а уровень комфорта высоким. Юмор способствует созданию непринужденной и открытой учебной среды, уменьшая беспокойство и стресс, и помогает сплотить учебный коллектив и сделать процесс обучения более продуктивным и увлекательным. Юмор, создавая на занятиях более расслабленную атмосферу, приносит чувство радости и удовольствия, ощущение большей удовлетворенности учебным процессом.

Исследователи указывают на гуманизирующий эффект юмора, отмечая его положительное влияние на образ преподавателя и на его взаимодействие с обучающимися. Юмор снижает авторитарную позицию преподавателя, позволяя ему стать фасилитатором учебного процесса, вселяет доверие и уважение и способствует созданию более глубоких межличностных отношений между преподавателем и студентами. Страх и тревога, естественные в любой новой и неизвестной ситуации, заметно снижаются, когда по мере развития партнерства со студентами преподаватель умело и уместно использует юмор.

Перечисленные выше преимущества юмора делают его мощным коммуникативным и педагогическим инструментом в руках преподавателя, положительно воздействующим на обучение и преподавание. Очевидно, что юмор, если он используется позитивно, может действовать как внутренний мотиватор, так как он вызывает положительные эмоции, стимулируя при этом устойчивый интерес и участие в построении собственного обучения. Позитивное использование юмора подводит обучающихся к решению проблем, разрешению противоречий и обоснованию своих взглядов на изучаемые вопросы. Однако, сила юмора очень велика: он может объединять и связывать людей и так же легко разделять их и разрушать отношения.

Существуют определенные закономерности и ограничения в использовании юмора в обучении, которые непременно следует учитывать, чтобы избежать возможного отрицательного влияния юмористического дискурса на обучающихся и на учебную среду. Пожалуй, самым главным из них является недопустимость негативного юмора, который определяется как отношение или точка зрения, предназначенные для принижения, высмеивания, дискриминации, а также поощрение негативизма среди обучающихся. Негативный юмор, и особенно сарказм, является разрушительным и может нанести серьезный вред. Такой юмор неуместен в обучении и, как и любой тип деструктивного поведения, должен быть немедленно взят под контроль. Негативный юмор жесток и враждебен, он может легко задеть чувство собственного достоинства обучающихся [15]. Оскорбительный юмор или неуместные шутки могут превратить возможное положительное учебное событие в негативную ситуацию. Отрицательный юмор может не только оказывать непосредственное влияние на обучающихся и учебный процесс, но и на их восприятие преподавателя.

Юмор не должен быть чрезмерным, в противном случае преподаватель может отвлечься от достижения запланированных результатов обучения и нанести ущерб обучающимся с точки зрения удовлетворения их образовательных потребностей. Избыточный юмор, особенно сопровождающийся громким смехом и гулом, способен нарушить концентрацию внимания и вызывать у некоторых обучающихся чувство разочарования, беспокойства, замешательства, раздражения и даже гнева. Вот почему продвинутые студенты часто заняты конструктивной работой, например чтением или повторением материала, пока остальные смеются. Таким студентам быстро становится скучно, и они считают юмор пустой тратой времени [8]. Они сконцентрированы на главном, их учебная деятельность структурирована, они ориентированы на достижения и стремятся полностью использовать свое время и рабочее пространство, избегая бесполезных действий [11]. Преподаватель должен уметь соблюдать баланс и интегрировать юмор в обучение так, чтобы прояснять сложные вопросы, направлять и поощрять познавательную деятельность студентов, помогать им отрывать новые перспективы и приобретать новые знания, а не просто развлекать и веселить их или с помощью шуток пытаться скрыть или замаскировать свою некомпетентность. Важно не злоупотреблять юмором, в противном случае он может потерять свою ценность и не принести желаемого эффекта.

Не стоит забывать также и о том, что обучающиеся должны быть подготовлены к восприятию юмора. Преподаватель не всегда знает личность и опыт обучающихся, поэтому использование юмора всегда сопряжено с некоторым риском. Шутки, которых студенты не понимают, которые не вызывают у них положительного отклика, едва ли принесут хоть какую-то пользу. Кроме того, не все студенты обладают хорошим чувством юмора и любят юмор. Несмотря на то, что юмор представляет собой явление универсальное, это явление социально-культурной природы, и существуют национальные и культурные различия в использовании, частоте и выражении юмора. Юмористический дискурс, который считается смешным для представителей одной культуры, может оказаться табу для другой. Преподавателям необходимо проявлять

осторожность при использовании юмора и обязательно учитывать возможность присутствия студентов из различных расовых, культурных и религиозных слоев.

Если оставить в стороне культурные и этнические вопросы, то разрыв между большинством преподавателей и студентов достаточно значителен. Подбирая шутки и забавные истории, преподавателям следует помнить, что то, что им кажется смешным, может быть просто непонятным их аудитории в силу разницы в возрасте и социальном опыте. Трудно предположить, что цитата из комедии двадцатилетней давности будет встречена всеми студентами с воодушевлением. Так же нелепо могут смотреться попытки преподавателя шутить, используя сленг, который употребляют студенты. Хотя в некоторых случаях это и может быть забавным, но такие шутки не имеют никакой образовательной ценности.

Стоит заметить, что и излишние старания преподавателя показаться смешным и непринужденным, как и неудачные попытки пошутить, скорее всего, произведут негативное впечатление. Такой же негативный эффект, недоумение и настороженность со стороны студентов может произвести и ситуация, когда преподаватель, не дожидаясь реакции аудитории, сам начинает смеяться над собственной шуткой. Все это лишний раз подтверждает тот факт, что использование юмора при всей кажущейся спонтанности этого явления должно быть тщательно продумано и заранее спланировано. Кроме того, педагогам необходимо тщательно отслеживать и анализировать реакцию аудитории на тот или иной юмористический дискурс и на основе сделанных выводов корректировать свое поведение. Если студенты почти всегда реагируют на юмор, смеясь и показывая, что он им нравится, то можно продолжать использовать тот тип юмора, который вызвал этот положительный эффект. Если же их реакция часто выражается иным, менее позитивным образом, целесообразно воздержаться от использования юмора, изменить тип юмора или использовать юмористический дискурс, созданный другими, а не свой собственный.

Использование юмора, как и применение любой другой педагогической технологии, должно быть методически обосновано и целесообразно, а юмористический дискурс должен преследовать конкретную педагогическую цель. Юмор должен иметь прямое отношение к изучаемому материалу, а его интеграция в учебный процесс должна быть направлена на более глубокое усвоение информации, ее запоминание и долгосрочное сохранение в памяти. Юмор должен соответствовать содержанию обучения и применяться в зависимости от конкретной ситуации.

Как было сказано выше, слишком большое напряжение во время занятия часто приводит к негативным последствиям для обучения: студенты замыкаются, теряют интерес, интенсивность познавательной деятельности резко падает. Однако, когда мы говорим о способности юмора снимать напряжение и расслаблять студентов, необходимо помнить, что слишком слабое напряжение может иметь такие же негативные последствия. Излишнее количество юмора может оказать негативное влияние на процесс обучения, придав ему несерьезный характер и снизив ценность как самого процесса обучения, так и того знания, которое оно несет. Таким образом, задача преподавателя заключается в том, чтобы найти баланс, при котором возможно создание оптимального уровня напряжения, необходимого для эффективного обучения.

Юмор можно рассматривать как идеальное средство для устранения неловких ситуаций, особенно связанных с ошибками. Однако, юмор не должен использоваться для унижения или насмешки над усилиями обучающихся. Очень важно, чтобы преподаватели научили студентов смеяться над ошибками, а не над людьми, которые их совершают.

Некоторые преподаватели боятся использовать юмор в обучении, так как считают его равносильным потере авторитета и, следовательно, чем-то, чего следует избегать. На самом деле они, вероятно, просто не осознают, насколько эффективно можно применять этот уникальный ресурс, ведь улыбка является мгновенным средством коммуникации и отличным средством мотивации. Совершенно очевидно, что для того, чтобы уметь использовать юмор, нужно самому иметь чувство юмора. Юмор является такой же подлинной человеческой реакцией и социальным навыком, как приветствие или общение. Мотивация, открытость, энтузиазм, страсть к своему предмету, профессиональная компетентность и опыт преподавателя проявляются, в том числе, и в его способности привнести юмор в обучение. Юмор должен носить конструктивный характер, быть понятным для всех обучающихся, соответствовать содержанию и создавать благоприятную учебную среду.

Выводы. Использование юмора и, как результат, смех в аудитории не означает, что преподаватель выступает в роли комика. Это скорее говорит о его ориентированности на обучающихся и о стремлении выполнить свою основную задачу – облегчить процесс обучения и повысить его качество. Поэтому, если юмор может сделать процесс обучения более эффективным и приятным, вызвать интерес и способствовать социальному взаимодействию, включение юмористического дискурса в обучение совершенно оправдано и целесообразно. Когда юмор запланирован как часть стратегии обучения, когда он уместен и корректен, возникает безопасная и благоприятная учебная среда, общение между студентами и преподавателем выходит на качественно новый уровень и становится более свободным и открытым. Не стоит игнорировать и тот факт, что, по мнению студентов, наличие чувства юмора повышает профессиональную привлекательность преподавателя. В этой связи авторам представляется, что целенаправленное развитие собственного чувства юмора и регулярное пополнение методической копилки преподавателя юмористическим содержанием, новыми образцами юмористического дискурса, помогут обдуманно, своевременно и органично включать юмор в канву занятий с целью максимально полной реализации его педагогического потенциала.

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. Arambewela, R. Postgraduate international students from Asia: Factors influencing satisfaction / R. Arambewela, J. Hall, S. Zuhair // *Journal of Marketing for Higher Education*. – 2006. – No 15(2). – pp. 105-127.
3. Banas, John A. 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.
4. Buskist, William. 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.
5. Busler, Jessica. 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.
6. Chabeli, M. Humor: A pedagogical tool to promote learning / M. Chabeli // *Curationis*. – 2008. – pp. 51-59.
7. Garner, R.L. Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! // R.L. Garner // *College Teaching*. – 2006. – 54(1). – pp. 177-180.
8. Gravett, S 2001: *Adult learning: Designing and implementing learning events – a dialogic approach*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
9. Huss, John. 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.
10. Kirby, Lauren A.J. 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.

11. Klopfer, H. Nursing Education: A reflection / H. Klopfer // Amabhuku Publications. – 2000.
12. Krashen, S.D. Second Language Acquisition and Second Language Learning / S.D. Krashen // Prentice Hall, New York. – 1988.
13. Schaeffer, Gerald. 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.
14. Streat, William B. Creating Student Engagement? HMM: Teaching and Learning with Humor, Music, and Movement // William B. Streat. – Creative Education. – 2011. – Vol. 2. – No. 3. – pp. 189-192.
15. Torok, S.E. Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor / S.E. Torok, R.F. McMorris, W.C. Lin // College Teaching. – 2004. – No 52. – pp. 14-20.
16. Wagner, M., Urios-Aparisi, E. The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective? / M. Wagner, E. Urios-Aparisi. – Humor. – 2011. – No 24 (4). – pp. 399-434.
17. 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.

Педагогика

УДК 37.013.43

преподаватель Матвеева Ольга Сергеевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ МИГРАНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается сложный и многомерный феномен социокультурной адаптации мигрантов в регионах России. Описываются различные педагогические и иные подходы к его определению. Автором сделана попытка объяснить основные причины формирования данного термина в педагогической науке. Отражены основные связи между смежными понятиями, из которых формируется социокультурная адаптация. Выделен ряд уровней педагогического контроля процесса адаптации мигрантов. Описаны и охарактеризованы индивидуально-психологические и педагогические факторы, влияющие на ее успешность. Автор отразил, с какими основными проблемами в процессе адаптации сталкиваются мигранты в России. Проанализированы не только проблемы, но и барьеры процессов социокультурной адаптации. Отражены характерные черты изменившихся социальных условий направленных на включение личности в изменившийся социум, социокультурную среду. Автор показал, что в целях достижения успешной социокультурной адаптации мигрантов в регионах России необходима разработка образовательных программ, направленных на гармонизацию отношений местного населения с мигрантами.

Ключевые слова: адаптация, мигранты, социокультурная адаптация, поликультурное пространство, культурная адаптация.

Annotation. The article deals with a complex and multidimensional phenomenon of socio-cultural adaptation of migrants in the regions of Russia. Various pedagogical and other approaches to its definition are described. The author made an attempt to explain the main reasons for the formation of this term in pedagogical science. The main links between related concepts, from which sociocultural adaptation is formed, are reflected. A number of levels of pedagogical control of the process of adaptation of migrants have been identified. The individual psychological and pedagogical factors influencing its success are described and characterized. The author reflected what are the main problems in the process of adaptation that migrants face in Russia. Not only the problems, but also the barriers of the processes of socio-cultural adaptation are analyzed. The characteristic features of the changed social conditions aimed at the inclusion of the individual in the changed society, socio-cultural environment are reflected. The author showed that in order to achieve successful socio-cultural adaptation of migrants in the regions of Russia, it is necessary to develop educational programs aimed at harmonizing relations between the local population and migrants.

Key words: adaptation, migrants, socio-cultural adaptation, multicultural space, cultural adaptation.

Введение. В непростых современных условиях на территории Российской Федерации продолжается рост численности внутренних и внешних мигрантов из различных краев и областей России, а также государств ближнего зарубежья таких, как: Казахстан, Белоруссия, Украина, Узбекистан, Киргизия, Армения, Азербайджан, Молдавия, Луганская и Донецкая Народные Республики и другие. Это чаще всего связано с непростыми и достаточно сложно решаемыми на прежних местах проживания проблемами стабилизации их экономического и бытового положения, доступного и достойного медицинского обслуживания, наличия работы и средств к существованию, возможностью получения образования, а на современном этапе и личной безопасностью и безопасностью своей семьи и близких родственников, например, в связи с вооруженным конфликтом и т.д. Согласно статистике Министерства внутренних дел Российской Федерации на 01.01.2022 г. на учете в Миграционных службах Российской Федерации находится более 16,5 млн. мигрантов. Территориальное распределение мигрантов определяется следующим образом: Москва – 1 249 644 чел., Санкт-Петербург – 718 567 чел., Свердловская область – 100 485 чел. и др. (Миграционная статистика России: сайт. – 2022. – URL <https://migrantvisa.ru/russia.mi> (дата обращения: 01.07.2022)). Пребывание их на чужой территории всегда связано с успешной, частично успешной или в полной мере не успешной социокультурной адаптацией. Любая личность при попадании на чужую территорию сталкивается с целым рядом различных проблем, в том числе и адаптационных. Мы никогда не задумываемся, что при переселении, как личность адаптируется, насколько успешно, что ей мешает в адаптации, в чем ей нужна поддержка.

Изучение данного вида адаптации мигрантов является актуальным с точки зрения организации педагогического мониторинга за результатами этого процесса, охватывающего всевозможные стороны индивидуальной (личной) или групповой (общественной) жизни мигрантов, в том числе: вынужденных мигрантов, работающих, обучающихся или получающих дополнительное образование на территории России.

Изложение основного материала статьи. Масштабность миграционных потоков в нашем обществе и весомость тех социальных и культурных перемен, которые проникают в различные сферы жизни нашей страны в целом, определяет пристальное внимание к изучению данной проблемы представителей многих отраслей научного знания: педагогики, психологии, социологии, юриспруденции, философии. В большей степени речь идет о роли и влиянии внутренних и внешних мигрантов на процессы их социокультурной, педагогической, психологической адаптации в регионах России, а также развития общества и регионов РФ в целом, в которых они селятся или временно проживают.

Многими авторами достаточно пристальное внимание уделяется проблеме организации обучения мигрантов в так называемом социокультурном пространстве, так как данный аспект для многих регионов России является очень актуальным из-за огромного притока мигрантов. В связи с этим, региональные Миграционные службы и другие учреждения и организации различных форм собственности и направленности (социальные службы, образовательные учреждения, благотворительные и общественные организации и т.д.), занимающиеся оказанием различных видов помощи, поддержки и услуг данной категории граждан, должны разрабатывать и реализовывать на базе своих учреждений различные социально-педагогические, психологические и социокультурные программы, направленные на успешную адаптацию данных граждан на территории России. Существующие образовательные программы в настоящее время не охватывают все стороны успешной адаптации мигранта на другой территории, так как в большей степени они направлены на оказание помощи сотрудниками Миграционных служб личности мигранта в регистрации и официальном оформлении в трудоустройстве, а что при этом может испытывать личность и, как она может с этим справиться на это они не направлены. Для оказания подобного рода услуг необходимо чтобы были подготовленные специалисты в подобном виде учреждениях, имеющие соответствующее педагогическое образование и практический опыт в данном направлении. Данные специалисты должны ознакомить мигрантов с определенными особенностями принятыми и распространенными на территории их пребывания.

Социокультурное пространство включает в себя ту социальную среду, для которой характерны определенные культурные традиции, нравы, обычаи, опыт межкультурного взаимодействия, толерантное отношение к представителям иных культур, готовность к поиску определенных культурных смыслов, а самое главное готовность к формированию и развитию активной социокультурной позиции у личности.

Прежде чем рассмотреть, что же из себя представляет социокультурная адаптация, в-первую очередь, необходимо обратить внимание на рассмотрение такого понятия, как адаптация, что подразумевается под этим понятием. В психологической и педагогической литературе представлено огромное количество концепций к определению адаптации.

Адаптация в переводе с латинского языка означает «приспособление» личности к внешнему миру.

В социологическом энциклопедическом словаре под редакцией Г.В. Осипова под адаптацией понимается приспособление самостоятельных организующихся систем к изменяющимся условиям среды. В свою очередь, Т. Парсонс рассматривал взаимодействие личности с внешней средой, как одно из самых основных, достаточно существенных условий существования социальной системы наряду с интеграцией, достижением цели и сохранением целостных образцов [8, С. 8].

Ф.Б. Березин описывал процесс адаптации направленный на установление наиболее благоприятного соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления определенной деятельности. Процесс адаптации, считал он, позволяет личности удовлетворять свои наиболее актуальные, разносторонние потребности и реализовывать связанные с ними определенные жизненно важные цели в различных областях познания, особенно в области сохранения своего психического и физического здоровья, а также окружающих, при этом обеспечивать соответствие своей психической деятельности, и своего поведения в соответствии с требованиями социальной, педагогической и культурной среды.

Е.В. Руденский под процессом адаптации понимал «определенные изменения социальной среды направленные на включение личности в изменившиеся и преобразованные социальные условия» [7, С. 64].

Ю.А. Александровский описывал адаптацию, как некоторый полученный практический опыт, с помощью которого «личность может противостоять различным факторам и условиям, постоянно воздействующим на нее извне» [1, С. 247].

Т. Шибутани считал, что социальная и культурная адаптации являются чаще всего результатом последовательного ряда ситуативных адаптаций к повторяющимся ситуациям, имеющим общие определяющие черты.

Ж. Пиаже рассматривал адаптацию с точки зрения двух взаимосвязанных операций: аккомодации, когда личность при попадании в другое общество усваивает установившиеся правила окружающей социальной среды, но и ассимиляции, когда личность стремится преобразовать социальную и культурную среду, конструктивно ее изменить, улучшить.

В педагогической науке под адаптацией рассматривается естественное состояние личности, проявляющееся в приспособлении и привыкании ее к новой окружающей действительности, к существенно изменившимся условиям жизни, к появившимся и установившимся социально-полезным связям, контактам, сформировавшимся социокультурным ролям, а сам процесс адаптации представляет собой становление и формирование изменившейся личности, посредством изучения и освоения ею социальных, культурных, психологических, педагогических условий.

Иначе говоря, адаптацию можно рассматривать как педагогический процесс и определенный результат приспособления личности к окружающему ее миру с одной стороны, и с другой стороны, как привыкание личности к новым условиям жизни и практической деятельности, к структуре сложившихся новых отношений в окружающих ее социальных группах людей, а также установление определенного устоявшегося поведения личности в различных ситуациях в соответствии с общепринятыми нормами и правилами на данной территории. В социальной педагогике понятием адаптации обозначают определенный вид воздействия личности и социальной группы с социальной средой, в ходе, которого формируются, утверждаются и принимаются определенные требования и ожидания его участников.

Следовательно, можно сделать вывод, что с одной стороны предположительно процесс адаптации в педагогике чаще рассматривается, как приспособление к чему или кому-либо, удовлетворение, формирование и взаимодействие личности с другими субъектами общества, с другой стороны, как результат определенного педагогического уровня, выражающийся в удовлетворении, формировании, взаимодействии при овладении личностью определенных навыков. Самые последние концептуальные теории описывающие адаптацию личности в различных областях, как правило, рассматривают ее в комплексе, как единое целое между «процессом и результатом адаптации личности к условиям социокультурной среды».

При рассмотрении определения адаптации личности в науке принято выделять следующие уровни: физиологический, психологический и социальный, что соответствует физиологической, социально-психологической, социально-педагогической и наиболее актуальной с настоящей время социальной адаптации. Кроме этого многие авторы выделяют отдельно еще культурную, социальную, адаптивную и педагогическую адаптацию. В области педагогики педагогическая адаптация больше рассматривается в образовательном процессе детей и студентов различных образовательных организаций. Среди данных категорий естественно, что имеются и дети, и студенты из семей мигрантов. Все эти уровни взаимосвязаны между собой, а, следовательно, оказывают друг на друга определенное влияние.

Подводя итог выше сказанному, под адаптацией личности понимается целостное, но сложное педагогическое явление, позволяющее его исследовать на различных уровнях и этапах – от самых «общих описаний, до описаний частных форм педагогической, социальной, культурной адаптации личности к конкретным условиям в которые она попадает» [2. С. 17].

Обращаясь к феномену адаптации, многие исследователи сужают круг своих интересов и рассматривают адаптацию в контексте различных видов деятельности, преодоления трудных и стрессовых ситуаций, определенных нравов, ценностей, социокультурных отношений, исполняющих ролей и др.

Довольно часто в педагогической науке можно встретить использование термина – социокультурная или культурная адаптации, которые, также, состоят из нескольких составляющих.

Если посмотреть, что же подразумевается под данными видами адаптаций и чем они схожи или различаются, можно с уверенностью сказать, что культурная адаптация включает в себя определенную совокупность культурных элементов, которыми должна обладать любая личность практически с рождения, а также впитывать и развивать их в себе в процессе всего жизненного пути в целом своей жизнедеятельности, которые в дальнейшем будут способствовать успешному приспособлению данной личности в обществе. Это своего рода сформированные или формирующиеся в процессе жизни личности на новой территории ценностные нормы, образцы новых социальных ролей для данной личности, обеспечивающих ее успешное и адекватное приспособление к совершенно новой духовной, материальной, профессиональной и другой деятельности. Таким образом, культурная адаптация будет являться определенным процессом приспособления личности к новым нормам культуры, современным реалиям в условиях конкретной окружающей действительности.

Впервые понятие «социокультурное» было введено П. Сорокиным, который сделал акцент на то, что социокультура включает в себя идеологическую совокупность смыслов, объединенных в системы языка, науки, философии, права этики, литературы, живописи, экономических, политических и социальных теорий и т.д., «все действия, церемонии, ритуалы, поступки, в которых индивидами и их группами используется тот или иной набор смыслов» [6, С. 25].

Как утверждает П. Сорокин, социокультура имеет свои собственные формы словестности, нравы, кодексы поведения, социальные отношения, собственный тип личности со свойственным только ему менталитетом и поведением. Чаще всего, окружающее личность общество характеризуется всегда присущей только ему системой культурных ценностей. Каждая культура является неповторимой и значимой для личности, а также создает определенный, имеющий свои особенности для нее мир существования.

В связи с вышеизложенным, можно с уверенностью утверждать, что социокультурная адаптация – специально организованный процесс обучения личности, направленный на приобретение ею своей индивидуальной социокультурной целостности. Каждый человек в процессе всей жизни и профессиональной деятельности осваивает самые общераспространенные и жизненно необходимые элементы не только своей культуры, культуры своей исторической родины, но и элементы культуры других государств, в которых по различным причинам он может оказаться. Это связано с тем, что личность достаточно длительный период вынуждена будет по роду деятельности или другим обстоятельствам проживать на совершенно отличной от его социокультурной территории.

С точки зрения М.Е. Дурановой и Р.А. Литвак «социокультурная адаптация в педагогике рассматривается как вхождение личности в социокультурную среду, как процесс, в котором основные параметры социальной характеристики личности приводятся в соответствие с новыми условиями образования» [4, С. 5].

Смирнова О.Д. считает под социокультурной адаптацией некий образовательный процесс и определенный осязаемый результат направленный на успешное приспособление личности к условиям новой среды, являющейся совершенно отличной от прежней, включающая в себя приобретение знаний в области норм поведения и общения, существующих ценностей и традиций в данном обществе, а также направленная на развитие способностей человека к самостоятельной деятельности в данной среде.

Таким образом, проблемы с которыми сталкиваются мигранты в рамках социокультурной адаптации, нами могут быть отнесены к одним из самых ключевых моментов формирования и стабилизации их отношений с местным населением, а также могут быть направлены на изучение культурных традиций и ценностей, обычаев, нравов местного населения.

Подводя итог вышесказанному, любая личность, в процессе жизни начиная с рождения, адаптируется к различным социальным и социокультурным условиям, в которые она постоянно попадает и в которых вынуждена в дальнейшем по ряду объективных либо субъективных причин проживать, и получает определенные знания в процессе обучения и освоения чего-то нового.

Кроме того, по мнению многих авторов, под социокультурной адаптацией мигрантов чаще всего в педагогике понимается не только целостный образовательный, но и дифференцированный процесс, специально созданный, в рамках которого устанавливается равновесие между мигрантом и тем социокультурным пространством, в которое он попадает.

Основными составляющими такой социокультурной адаптированности чаще всего являются: профессиональная и образовательная адаптация личности к различным видам деятельности, а также исследование ее эмоционально-психологического самочувствия на чужой территории, а также степень интеграции ее в обществе, микро- или макро-группе, коллективе, в рамках взаимодействия педагога с мигрантом при помощи использования в работе с ними разносторонних педагогических средств.

Структура каждого региона имея на своей территории коренное население, установившиеся культурные традиции, определенные нравы и обычаи, сформировавшиеся каналы взаимодействия, самостоятельно определяет основные типы отношений между мигрантом и социумом в целом.

Результат адаптации мигрантов во многом зависит от внутренних и внешних региональных факторов, изменяющихся на различных уровнях взаимодействия адаптационных стратегий поведения личности. Внутренними факторами чаще всего являются основные и специфические потребности мигрантов, например в установлении положительных и активных социальных связей, самоактуализации и активной самореализации в различных сферах профессиональной, социальной или образовательной деятельности. Внешними факторами являются объективно принимаемые обществом и регионом в целом различные виды социальных и культурных адаптационных проблем испытываемых мигрантами в период адаптации, а также рассматриваются возможности конкретного региона направленные на оказание необходимой помощи и поддержки мигранту по личному запросу. Это отражается на адаптации личности мигранта к социально-экономическим, социально-бытовым, социально-педагогическим, социально-психологическим и другим явлениям в местах их оседания на постоянной или временной основе, во-вторых, это отражается и на других процессах связанных с трудовой, образовательной деятельностью и влечет за собой имеющиеся социальные и социокультурные ресурсы, которыми обладает мигрант, которые он старается реализовать на территории того или иного региона всеми возможными способами.

Выводы. Подводя итог можно с большой долей уверенности сказать, что в науке существует достаточно много различных интерпретаций таких сильно распространенных и употребляемых понятий в различных областях, как адаптация и социокультурная адаптация. В педагогике достаточно широко и часто употребляются данные понятия в работах, которые направлены на описание процессов и характера успешной адаптации детей дошкольного или школьного возраста, детей с ограниченными возможностями, детей мигрантов и т.д. Применяется очень много интерпретаций данных понятий. Одни авторы утверждают, что эти понятия схожи, другие, что эти понятия имеют существенные различия. Существует еще и мнение о том, что поликультурное и социокультурное пространство, это тождественные понятия, в которые вкладывается один и тот же смысл и между ними ставят знак равенства. Выделяются определенные факторы, характеризующие их, а также описывается существенное влияние адаптационного процесса на личность мигранта в социуме. Данные процессы могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на адаптационное поведение личности мигранта, если эта личность сталкивается с определенным перечнем проблем на чужой территории и не получает необходимую поддержку, в

плане, например, не имеет возможности получить определенные культурные знания, изучить и осознать существующие социокультурные нормы на определенной территории, а следовательно и социокультурная адаптация данной личности будет проходить не на должном уровне, что в свою очередь может привести к совершению какого-либо правонарушения со стороны данной личности.

Следовательно, нами был рассмотрен такой сложный и многомерный феномен как адаптация и различные научные подходы к его определению. Был сделан акцент на социокультурную адаптацию и выделены различные подходы к ее анализу, где представлены ее уровни, явления, а также факторы. Если рассматривать вопрос о том, за счет чего достигается оптимальный уровень адаптированности, то с уверенностью можно сказать, что существует огромное количество переменных: социокультурные традиции, нравы и обычаи, виды взаимодействий и типы отношений между мигрантами и между личностью мигранта и социумом, влияющих, как на личность, так и ее успешную социокультурную адаптацию.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: уч.-к. / Г.М. Андреева. – Москва, Изд-во Аспект Пресс, 2012. – 363 с.
2. Дикая, Л.Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – Москва: Изд-во Институт психологии РАН, 2007. – 624 с.
3. Жукова, О.Г. Определение признаков понятия социокультурная адаптация в аспекте адаптации младших школьников // Педагогика и психология. – 2018. – № 2(23) – С. 113. – URL: <https://ciberleninka.ru/article/n/opredelenie-priznakov-ponyatiya> (дата обращения: 24.02.2022).
4. Жукова, И.А. Социальная адаптация мигрантов в социокультурном пространстве региона: автореферат дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Жукова Ирина Александровна. – Москва, 2007. – 22 с.
5. Миграционная статистика России. – URL <https://migrantvisa.ru/russia.mi> (дата обращения: 01.07.2022).
6. Натарова, Е.В. Современная социокультурная динамика в контексте интегративной социологии П.А. Сорокина // Вестник СамГУ. – 2011. – № 82 (1-2). – URL: <https://ciberleninka.ru/article/n/sjvremennaya-sotsiokulturnaya-dinamika-v-kontekste-integra...> (дата обращения: 24.02.2022).
7. Руденский, Е.В. Концептуальные основы психологии адаптирующейся личности: Введение в психологическую теорию социального функционирования личности / Е.В. Руденский. – Новосибирск: Изд-во Институт психологии личности, 1997. – 224 с.
8. Социологический энциклопедический словарь / Сост. З.Т. Голенкова, Л.П. Костомахина, А. Кречмар, А. Михайлова, Г.В. Осипов, Е.Д. Ручкевич. – Москва: Изд-во ИНФРА-М, 1998. – 480 с.
9. Шапошникова, Т.Д. К проблеме адаптации детей из семей мигрантов в современном социокультурном пространстве // Т.Д. Шапошникова // Социальная педагогика. – 2012. – №5. – С. 55-56.

Педагогика

УДК 376.42

старший преподаватель Мелешкина Мария Сергеевна

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

СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье изложено содержание концепции понимания художественного текста. Подчеркивается важность понимания текста в контексте читательской и функциональной грамотности. Сравняются учебные и художественные тексты и их характеристики. В статье обобщен материал по типологии понимания художественных текстов в контексте обучения. Рассматривается проблема понимания текста современными школьниками. Особое внимание уделяется проблемам развития навыков чтения у младших школьников с умственной отсталостью. Раскрываются особенности восприятия и понимания литературного текста. Поднимается вопрос о необходимости понимания эмоциональной составляющей художественных текстов для младших школьников с умственной отсталостью. Дается краткий анализ эмотивности художественного текста. Подчеркиваются слабые эмоциональные реакции детей при чтении и понимании художественных текстов.

Ключевые слова: текст, художественный текст, понимание текстов, восприятие, эмотивность, младшие школьники, умственная отсталость, грамотность.

Annotation. The article describes the content of the concept of understanding a literary text. The importance of understanding the text in the context of reading and functional literacy is emphasized. Educational and artistic texts and their characteristics are compared. The article summarizes the material on the typology of understanding literary texts in the context of learning. The problem of understanding the text by modern schoolchildren is considered. Special attention is paid to the problems of developing reading skills in younger schoolchildren with mental retardation. The peculiarities of perception and understanding of the literary text are revealed. The question of the need to understand the emotional component of literary texts for younger schoolchildren with mental retardation is raised. A brief analysis of the emotivity of a literary text is given. The weak emotional reactions of children when reading and understanding literary texts are emphasized.

Key words: text, artistic text, understanding of texts, perception, emotivity, primary school students, mental retardation, literacy.

Введение. Проблема понимания текста является одной из самых обсуждаемых в мировой практике, что подтверждается рядом международных (PIRLS, PISA) и прикладных исследований. Понимание текста является базовым в концепции читательской грамотности и входит в содержание понятия функциональной грамотности.

Изменение социальной и культурной ситуации в современном мире, масштабная глобализация и информация общества поднимают проблему понимания текста на новый уровень актуальности. За последние 50 лет наблюдаются тенденции, свидетельствующие о снижении и значительном ухудшении показателей читательской грамотности, качества чтения в целом. Современные школьники часто некорректно понимают и интерпретируют тексты, искаженно передают его содержание, что оказывает существенное влияние на общие результаты обучения, особенно в средней и старшей школе.

Процесс понимания текста является сложнейшей аналитико-синтетической деятельностью, на качество которого в младшем школьном возрасте, оказывают влияние не только уровень развития когнитивных способностей, грамотности в целом, наличие жизненного опыта, но и полноценное владение навыками чтения (правильность, беглость, осознанность, выразительность).

Изложение основного материала статьи. В современном образовании текст является универсальным учебным средством обучения и самообучения. Традиционно учебные тексты подразделяются на информационные и художественные, каждый из которых обладает собственной спецификой и стратегией прочтения [10].

Так, например, информационные тексты, позволяют получить и использовать конкретную информацию, могут читаться выборочно, представлены различными формами (сплошные/не сплошные, однородные/смешанные и т.д.). Художественные тексты предполагают линейное прочтение, от начала к концу, поскольку их содержание раскрывается последовательно, а события или герои, описанные в авторских текстах, могут вызывать у читателя целый спектр различных чувств и эмоций. В любом случае каждый вид текста требует применения определенных умений и читательских навыков, наличия определенного жизненного опыта, уровня развития когнитивных способностей.

Т.Н. Ломбина, В.А. Мансуров, О.В. Юрченко считают, что понимание текста выступает как «процесс одновременного извлечения и конструирования смысла посредством взаимодействия с прочитанным» [2, С. 99]. В условиях информатизации на понимание текста существенное влияние оказывают такие аспекты как типографские характеристики (размер шрифта, длина предложений), носитель, с которого текст читается (бумага/экран) [2].

Зарубежные исследователи (R. Mar, K. Oatley, J.B. Peterson, 2009) считают, что чтение и понимание художественных текстов выступает как инструмент приобретения социально обусловленного опыта, поскольку в данном процессе задействуются те же социально-когнитивные процессы, что и в реальном мире, «мысленное умозаключение, отслеживание целей, распознавание эмоций, что может привести к оттачиванию социальных и эмпатических процессов, которые, в свою очередь, могут быть применены в других контекстах, помимо чтения» [12, С. 408]. Во время чтения художественных текстов усваивается не только конкретная социальная информация, приобретается ряд важных знаний, но и расширяется спектр различных эмоциональных чувств и переживаний. Вовлечение в повествование, мысленное моделирование содержания, позволяет развивать такие социальные навыки, как способность к эмпатии, сопереживанию и социальному пониманию окружающих людей.

Выделяют две основных типологии процесса понимания художественного текста.

Первый тип предполагает, что читателем усваивается смысл художественного произведения, который в процессе осмысления становится неким знанием. В данном случае художественный текст обладает смыслом, который в него заложил автор. Знание смысловых значений единиц языка позволяет открыть путь «к знанию его ценностного смысла, а понимание последнего способно направить понимание семантики по правильному, то есть совпадающему с авторским замыслом пути» [6].

Второй тип «понимания художественного текста» связан с творчеством и приданием тексту личностного смысла, исходя из собственных ценностей, представлений, эстетических предпочтений. В результате читатель наделяет произведение смыслом, который, по его мнению, приближен к тому смыслу, что вложил в текст сам автор.

Понимание художественного текста характеризуется, прежде всего, рефлексивной читательской деятельностью, направленной на постижение смысла, определения важных структурных элементов, сопровождающейся эмоциональным, диалогичным сопереживанием с автором произведения. Смыслы и идеи, заложенные в художественном произведении, могут быть различными в зависимости от свойств самого текста и особенностей субъективного читательского восприятия. Потому и понимание художественного текста выступает как многоуровневый, результативный, когнитивный и эмоционально-оценочный процесс воссоздания устным или письменным способом смыслового, образного, эмотивного содержания воспринимаемого текста.

Ю.Л. Троицкий предложил разграничить понятие «понимание текста», подразумевающего огромный и многоаспектный сложный пласт различных семантических значений от «учебного понимания», предполагающего, по его мнению, ряд различных методов, приемов, технологий и практик, обеспечивающих понимание обучающимися разнообразных учебных текстов, как информационных, так и художественных [9].

«Учебное понимание», в данном случае, представляет собой не только ряд конкретных умений, навыков и знаний, но и набор определенных инструментов, позволяющих приобрести эти знания и развить ряд умений и навыков. Инструментарий «учебного понимания» будет включать в себя и готовность «к превращению освоенного знания в способ понимания нового знания» [9, С. 27].

Для обеспечения понимания текста, в том числе и художественного, обучающийся должен иметь ряд представлений и фоновых знаний, а также оформлять свои вопросы к прочитанному тексту. Поскольку обучение пониманию в образовательной практике предполагает выявление определенных смыслов, заложенных в тексте, а не его значений. В свою очередь, смысл, по М.М. Бахтину, предполагает наличие вопросов, где текст выступает как катализатор для формирования собственной мысли о прочитанном.

На уровне имманентного восприятия художественного текста происходит восприятие непосредственного содержания текста, что в процессе обучения выявляется в форме простейшего пересказа или ответа на вопрос: «О чем (о ком) рассказывается в этом тексте?». Если обучающийся способен выразить уровень понимания художественного текста через собственный заголовок, это также говорит об успешности имманентного восприятия.

В контексте поливариантного понимания художественного текста происходит полноценное восприятие и понимание текста с разных позиций, с позиции автора, самого читателя, главных героев и т.д.

И в данном случае большинство младших школьников, да и обучающихся более старшего возраста, демонстрируют ряд существенных трудностей, связанных как с неумением оценивать и усваивать содержание текста и его текстовых элементов, что подтверждается не только рядом практических исследований, но понимается как глобальная актуальная проблема в современных международных исследованиях (PISA, PIRLS) [3]. Эта проблема связана как с недостатком фоновых знаний, имеющихся у современных младших школьников, так и с отсутствием целостности процесса понимания, преобладанием репродуктивного восприятия (непонимание выразительных речевых средств), доминирующей эмоциональностью и непосредственностью переживаний и т.д. [7].

Особую актуальность проблема понимания текста приобретает в специальном образовании.

Так, для младших школьников с умственной отсталостью свойственна трудность овладения умениями технической стороны чтения, поскольку к окончанию начальной школы они практически не осваивают умение беглого чтения и даже чтения целым словом, у многих долго сохраняется преимущественно слоговое и даже побуквенное чтение. Аналитическое чтение существенно растянуто во времени.

Синтетический – автоматизированный этап чтения также имеет в данной группе детей свою специфику. Поскольку процесс понимания текста базируется на осмыслении минимальных языковых единиц (синтагм), подразумевая смысловую переработку не только на уровне лексических значений и различных смысловых отношений, но и на уровне антиципации, то у обучающихся с умственной отсталостью смысловая догадка часто заменяется угадыванием, что приводит к неизбежному искажению смысла синтагмы, даже с относительной беглостью чтения, смысловая догадка, как правило, не развита в полной мере.

К трудностям, усложняющим процесс обучения пониманию художественных текстов, относится и целый ряд нарушений, связанных с правильностью чтения. Для обучающихся младших классов с умственной отсталостью свойственна замедленность соотнесения звука и буквы, сложность звуковых слияний, медленное формирование слоговых образов. Это, в первую очередь, обусловлено нарушениями аналитико-синтетической деятельности, сложностями обобщения, зрительного и слухового восприятия, несовершенством речи, звукопроизношения, речевой практики в целом, узостью мышления и слабостью внимания, памяти, пониженной работоспособностью, отсутствием мотивации и т.д.

Значимую роль в понимании художественного текста играет и бедность, фрагментарность фоновых знаний, элементарных представлений об окружающем мире, скудность собственного жизненного опыта, что при прочтении художественного текста приводит обучающихся данной группы к привлечению собственных ситуационно близких ассоциаций (В.Я. Василевская). Ситуации, изложенные в художественных текстах, в связи с нарушениями наглядно-образного мышления, предстают в сознании детей преимущественно искаженными [4; 5].

Бедность словаря, незнание лексического значения большего количества слов, непонимание словосочетаний, образных выражений, слов в переносном значении оказывает влияние на усвоение смыслового содержания текста. Первичное восприятие в процессе чтения характеризуется фрагментарностью, приводит к искажению смысла, влияет на понимание эмоционального, ассоциативного и семантического смысла. Соответственно, процесс понимания художественного текста у младших школьников с умственной отсталостью сопряжен с целым рядом трудностей.

Художественные тексты в учебно-методических комплексах по чтению для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представлены различной тематикой и разножанровыми произведениями. Это небольшие по объему, содержанию и языковому оформлению сказки, рассказы отечественной и зарубежной литературы, соответствующие возрастному развитию. Используемые тексты структурируются по тематическому принципу, что позволяет вести обучение, с одной стороны, опираясь на личный опыт младших школьников с умственной отсталостью, с другой стороны, направлено на обогащение их представлений о тех или иных явлениях или событиях [1].

Работа, связанная с пониманием художественного текста на уроках чтения, основана на формировании навыков выявления фактического содержания, системы смысловых отношений, основной мысли. Развитие навыков понимания предполагает работу, связанную с анализом ранее прочитанного текста по вопросам педагога, эмоциональному восприятию нравственного содержания, вдумчивого разбора текста, для оценки действий персонажей и их поступков, мотивации, определении значений неизвестных ранее слов, пересказа по фабуле, обмена мнениями.

Понимание художественного текста реализуется на трех основных уровнях: предметном (понимание значения слов, словосочетаний, смысла предложений), смысловом (усвоение смысловых отношений между разными частями текста) и идейном (осознание главной мысли произведения).

Однако, в процессе обучения практически не уделяется внимание эмоциональной составляющей художественного произведения. В большинстве случаев понимание текста исследовалось у обучающихся с умственной отсталостью среднего и старшего школьного возраста в двух направлениях: в контексте изучения особенностей понимания различной учебной информации или смыслового содержания художественных текстов. В то время как, эмоциональная составляющая процесса понимания художественных текстов ранее не была предметом специального изучения у младших школьников с умственной отсталостью.

По утверждению В.И. Шаховского, «смыслы эмоций автора, вложенные в головы его персонажей и озвученные, воспроизведенные как их собственные мысли, обладают интенциональной прагматикой. Они «разворачиваются», эмоционально заражая читателя, индуцируют аналогичные мысли в его голове, а любой читатель, является эмоциональной языковой личностью, способной к переводу языка мыслей на язык слов и обратно» [11, С. 69].

Посредством чтения художественного текста у школьников с умственной отсталостью формируются, в том числе, умения сопереживать, сочувствовать, поскольку языковое воплощение эмотивности способно иметь особое воздействие на читателя. Кроме того, эмотивность текста заключается не в том, что существуют базовые универсальные эмоции, а в том, что в тексте они всегда воплощены в языковых единицах и их семантике. Существуют типовые эмоционально значимые ситуации человеческого общения и взаимодействия, которые воплощены в общих эмоциональных темах: любовь, уважение, смелость, власть, смерть и т.д.

Частная эмотивная лексика служит созданию образа персонажей художественного произведения, выполняя функцию описательно-характерологическую, способствует эмоциональному пониманию внутреннего мира, описанного в тексте, его субъективной оценке, обнаружению эмоционального образа автора произведения, воздействует на читателя, выполняя эмоционально-регулятивную функцию.

Любой художественный текст в той или иной мере содержит определенные эмотивные знаки, которые позволяют установить между автором и читателем особые отношения. Эмоции автора заложены в речи персонажей, которые их озвучивают или обдумывают, отражая их внутреннее состояние. Эмотивная лексика может быть реализована на фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом уровнях [8]. Языковые единицы, обладающие эмотивным контекстом, позволяют репрезентировать положительные и отрицательные эмоции, в своем взаимодействии усиливая эмоциональное текстовое содержание и состояние героев, позволяя глубже усваивать смысловое единство художественного текста.

В данном контексте для обучающихся с умственной отсталостью характерно не только фрагментарное представление о произведении, непонимание замысла, идейного содержания произведения; слабость аналитико-синтетической деятельности, затруднения в установлении связи между эпизодами, но и трудность в определении чувств и эмоций, характерных для персонажей и своих личных после восприятия текста и его содержания. Они не связывают свои волнения и эмоциональные переживания с конкретными событиями произведения.

Большую сложность для младших школьников с умственной отсталостью представляет определение и передача эмоциональных состояний персонажей: для них характерно приписывание одному герою действий и эмоций другого, они не замечают динамики эмоциональных переживаний героев, не связывают свои волнения с конкретными событиями произведения. Отмечается слабость эмоционального отклика на произведение, неспособность выразить свои собственные чувства.

Выводы. Таким образом, младшие школьники с умственной отсталостью в процессе понимания художественных текстов переводят смысловые единицы текстов на язык своего личного опыта. Поскольку этот опыт недостаточен, понимание может быть фрагментарным и неадекватным. Нарушенное наглядно-образное мышление приводит к неточному, а иногда и искаженному представлению ситуаций, описанных в художественном тексте. Бедный словарный запас, неточное понимание многих слов, неспособность проникнуть в смысл образных выражений, непонимание слов, используемых в переносных значениях, еще больше затрудняют восприятие прочитанного. Реконструкция образов часто заменяется подробным перечислением деталей; обучающиеся с умственной отсталостью соблюдают последовательность событий при их воспроизведении, но не понимают причинно-следственных связей и мотивации персонажей; почти никогда не усваивают

точку зрения автора, темы и идеи в произведении; обобщение прочитанного в значительной степени заменяется пересказом фактов. Эмоциональное восприятие художественных текстов характеризуется слабостью сопереживания, приписыванием чувств и эмоций одного персонажа другому, сложностями передачи собственных эмоциональных переживаний в процессе чтения и восприятия художественных текстов.

Литература:

1. Ильина, С.Ю. Чтение: методические рекомендации. 2-4 классы / С.Ю. Ильина, А.А. Богданова, Т.М. Головкина. – Москва: Просвещение, 2020. – 235 с.
2. Ломбина, Т.М. Проблемы чтения в новой цифровой реальности (на примере школьников) / Т.М. Ломбина, В.А. Мансуров, О.В. Юрченко // Социологическая наука и социальная практика. – 2019. – № 4 (28). – С. 97-107.
3. Мелешкина, М.С. Проблема развития навыков смыслового чтения как компонента функциональной грамотности у младших школьников с умственной отсталостью / М.С. Мелешкина // Актуальные проблемы социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования. – Киров: МЦИТВО, 2020. – С. 94-98.
4. Мелешкина, М.С. Особенности понимания и осознанного чтения художественных текстов младшими школьниками с умственной отсталостью / М.С. Мелешкина // Вестник ВЭГУ. – 2017. – № 4 (90). – С. 158-162.
5. Мелешкина, М.С. Проблема понимания художественных текстов младшими школьниками с умственной отсталостью / М.С. Мелешкина // Концепт. – 2014. – № 06 (июнь). – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14150.htm> (дата обращения: 01.08.2022).
6. Порус, В.Н. Что значит «понять» художественный текст? / В.Н. Порус // Вопросы философии. – 2016. – № 7. – URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1430 (дата обращения: 22.07.2022)
7. Санина, С.П. Современные зарубежные исследования понимания текстов младшими школьниками / С.П. Санина, М.В. Енжевская // Современная зарубежная психология. – 2016. – № 3. – С. 83-91.
8. Токмакова, С.Е. Эмотивная лексика в тексте литературной сказки / С.Е. Токмакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 9 (51). – С. 173-175.
9. Троицкий, Ю.В. Понимание текста как базовая компетенция / Ю.В. Троицкий // На путях к новой школе. – 2013. – № 1. – С. 27-29.
10. Цукерман, Г.А. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, В.Ю. Баранова // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 58-78.
11. Шаховский, В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология / В.И. Шаховский. – Москва: Либроком, 2010. – 128 с.
12. Mar, R. Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes / R. Mar, K. Oatley, J.B. Peterson. – Communications. – 2009. – V. 34. DO: 10.1515/COMM.2009.025.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна

Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)

федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, развития их профессионально важных качеств, формирования общих и профессиональных компетенций во время обучения в вузе. Сущность компетентностного подхода в образовании заключается в практико-ориентированном характере подготовки обучающихся. Под «компетентностью» мы понимаем систему знаний, необходимых для выполнения определенной деятельности. Понятие «компетенция» рассматривается как способность на практике реализовывать свою компетентность. Во время обучения в вузе процесс формирования компетенций связан с развитием профессионально важных качеств будущих специалистов в области образования. «Профессионально важные качества» – это индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. Для проведения исследования были использованы методы письменного опроса. В результате их ранжирования были определены наиболее значимые профессионально важные качества учителя физической культуры для формирования общих и профессиональных компетенций: организаторские способности, стрессоустойчивость, организованность, выдержка, общительность (коммуникабельность). Статистически подтверждено, что для формирования общих и профессиональных компетенций имеют значение профессионально важные волевые (выдержка, организованность, самостоятельность) и эмоционально-нравственные качества личности педагога (стрессоустойчивость, эмпатия, доброта).

Ключевые слова: общие и профессиональные компетенции, профессионально важные качества учителя, волевые качества личности учителя, эмоционально-нравственные качества личности учителя, студенты педагогического вуза.

Annotation. The relevance of the problem of professional training of future teachers of physical culture, the development of their professionally important qualities, the formation of general and professional competencies while studying at a university is substantiated. The essence of the competency-based approach in education lies in the practice-oriented nature of the training of students. By "competence" we mean the system of knowledge necessary to perform a certain activity. The concept of "competence" is considered as the ability to implement one's competence in practice. While studying at a university, the process of forming competencies is associated with the development of professionally important qualities of future specialists in the field of education. "Professionally important qualities" are the individual qualities of the subject of activity that affect the effectiveness of the activity and the success of its development. To conduct the study, methods of written survey were used. As a result of their ranking, the most significant professionally important qualities of a physical education teacher for the formation of general and professional competencies were determined: organizational skills, stress resistance, organization, endurance, sociability (sociability). It is statistically confirmed that for the formation of general and professional competencies, professionally important volitional (restraint, organization, independence) and emotional and moral qualities of a teacher's personality (stress resistance, empathy, kindness) are important.

Key words: general and professional competencies, professionally important qualities of a teacher, volitional qualities of a teacher's personality, emotional and moral qualities of a teacher's personality, students of a pedagogical university.

Введение. Проблема формирования готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности после окончания обучения в вузе является одной из актуальных проблем профессионального развития специалистов. Одним из критериев такой готовности у будущих учителей физической культуры является уровень сформированности общих и профессиональных компетенций.

Разработкой теоретических основ реализации компетентностного подхода в образовании занимались многие ученые [2; 3; 4 и др.]. В настоящее время в отечественной науке нет единого определения понятия «компетенция». Некоторые авторы разделяют понятия «компетентность» и «компетенция». В своих работах Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк определяют «компетентность» как систему знаний, необходимых для выполнения определенной деятельности, а «компетенцию» они понимают, как «... способность на практике реализовывать свою компетентность» [2, С. 26-27].

Выпускники педагогических вузов, готовясь к выполнению профессиональной педагогической деятельности, должны продемонстрировать не только необходимый уровень общих и профессиональных компетенций, но и обладать необходимыми для педагогической деятельности важными качествами субъекта деятельности, которые в психологии определяют, как «профессионально важные качества» (ПВК). Сам термин был предложен В.Д. Шадриковым. Автор рассматривал ПВК как одно из условий эффективности деятельности, успешности ее освоения [5].

К проблеме структуры ПВК педагога обращались многие отечественные ученые: Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др. По мнению авторов, структура ПВК педагога обусловлена особенностями самой педагогической деятельности, поэтому в нее могут быть включены «объективные» и «субъективные» характеристики качества педагога.

В нашем исследовании мы рассматриваем ПВК студентов педагогического вуза, будущих учителей физической культуры. В связи с этим, к «объективным» характеристикам можно отнести не только глубокое овладение знаниями психолого-педагогических дисциплин, но и знаниями методики преподавания школьных предметов, которые необходимы будущим учителям для организации обучения и воспитания обучающихся разного возраста, для эффективного педагогического общения, конструктивного разрешения конфликтов. К «субъективным» характеристикам качества педагога можно отнести те, которые обусловлены индивидуальными особенностями темперамента, характера, направленности, профессиональной мотивации, эмоциональной устойчивости молодых специалистов.

О.Н. Васильева предприняла попытку составить подробную профессиограмму специалиста по физической культуре [1]. Для проведения нашего исследования мы использовали некоторые качества, обеспечивающие успешность педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Цель проведенного исследования заключалась в определении уровня развития профессионально важных качеств, компетенций будущих учителей физической культуры и в выявлении взаимосвязи между ними. База исследования: Нижнетагильский филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ). В опросе участвовали 49 студентов 3 курса, обучающиеся по программе СПО, специальность «Физическая культура».

В первом опроснике был дан список из 14 профессионально важных качеств (ПВК) из профессиограммы учителя физкультуры. ПВК нужно было проранжировать в зависимости от степени значимости каждого для формирования общих и профессиональных компетенций педагога. Самый высокий – первый ранг, самый низкий – последний. Второй опросник включал перечень общих и профессиональных компетенций учителя физкультуры, соответствующих требованиям ФГОС специальности 49.02.01 Физическая культура.

По мнению студентов, наиболее значимые ПВК учителя физической культуры:

ранг 1 – организаторские способности (сред. балл 3,84);

ранг 2 – стрессоустойчивость (сред. балл 4,38);

ранг 3 – организованность (сред. балл 5,23);

ранг 4 – выдержка (сред. балл 5,61);

ранг 5 – общительность (коммуникабельность) (сред. балл 6,0).

Полученные результаты подтверждают высокую значимость организаторских и коммуникативных способностей для будущих педагогов. Об осознании студентами высоких требований к эмоционально-волевой сфере учителя физкультуры свидетельствуют высокие ранги «стрессоустойчивости» и волевых качеств «организованность», «выдержка». Таким образом, в представлении студентов 3 курса сложился достаточно реалистичный психологический портрет современного учителя.

Самооценка студентов уровня сформированности общих и профессиональных компетенций нами рассматривалась как один из показателей развития рефлексивного сознания студентов, их готовности к педагогической деятельности.

Будущие учителя физкультуры достаточно высоко оценили уровень сформированности компетенций, необходимых для физического воспитания обучающихся: охрана жизни и здоровья детей, профилактика травматизма (ОК-10; ср. балл 9,07), владение базовыми и новыми видами физической и спортивной деятельности (ОК-12; ср. балл 8,38).

Опираясь на опыт, полученный во время педагогической практики, студенты высоко оценили уровень сформированности компетенций, необходимых для педагога любого профиля: умение работать в команде (ОК-6; ср. балл 8,38), контролировать и оценивать деятельность обучающихся (ПК-2.4; ср. балл 8,30), мотивировать и организовывать обучающихся для выполнения учебной деятельности (ОК-7; ср. балл 8,15), уметь принимать решения в нестандартных ситуациях (ОК-3; ср. балл 8,0).

В целом, среди компетенций, уровень сформированности которых студенты оценили достаточно высоко, всего одна профессиональная компетенция, связанная с выполнением функции контроля (ПК 2.4.). Общие компетенции, имеющие высокие ранги, указывают на высокую самооценку психологической готовности студентов к выполнению педагогической деятельности (ОК-6, ОК-7, ОК-3), достаточно высокую самооценку своей правовой (ОК-11) и профессиональной подготовки в соответствии с выбранной специальностью (ОК-10, ОК-12).

Обращает на себя внимание тот факт, что студенты оценили ниже уровень сформированности профессиональных компетенций, связанных с методической и научно-исследовательской деятельностью учителя. Показатели 5–6 баллов соответствуют уровню готовности «средний и выше среднего».

По результатам опроса студентов в эту группу вошли профессиональные компетенции, связанные с участием в проектно-исследовательской деятельности в области физического воспитания (ПК 3.4; ср. балл 5,84), ведением документации (ПК 2.6; ср. балл 6,15), оформлением педагогических разработок (ПК 3.3; ср. балл 6,15), анализом профессиональной литературы и педагогического опыта (ПК 3.2; ср. балл 6,46), разработкой рабочих программ, учебно-тематических планов и другой учебно-методической документации на основе ФГОС (ПК 3.1; ср. балл 6,53).

Таким образом, результаты опроса показали, что к третьему курсу студенты считают себя менее подготовленными к выполнению методического обеспечения процесса физического воспитания. Следовательно, актуализируется потребность в создании условий для формирования этих компетенций, проведения мониторинга их сформированности, выявления возможных трудностей в процессе их формирования и определения способов оказания помощи студентам в их

преодоления.

В соответствии с целью нашего исследования для выявления статистически значимых взаимосвязей между профессионально важными качествами учителя физической культуры и общими, профессиональными компетенциями был применен критерий ранговой корреляции Спирмена. (см. табл.).

Таблица

Результаты корреляционного анализа взаимосвязей между профессионально важными качествами и общими, профессиональными компетенциями студентов педагогического вуза

ПВК учителя ФК	ОК 6	ОК 7	ОК 9	ОК 10	ОК 11	ОК 12	ПК 2.1	ПК 2.3	ПК 3.3
спортивные навыки	0,397**						0,298*		
сочувствие (эмпатия)		0,321*							
организованность			- 0,298*	- 0,392**	0,344*				
доброта				0,305*	- 0,387**				
самостоятельность					0,411**			- 0,356*	
выдержка					- 0,372**				
стрессоустойчивость						0,290*		0,294*	
общительность									0,302*

Примечание: при $n = 49$ значение $R = 0,282, p = 0,05^*$; $R = 0,365, p = 0,01^{**}$; $R = 0,456, p = 0,001^{***}$

На основе проведенного корреляционного анализа был выявлено, что для работы в команде (ОК-6), по мнению студентов, учителю физкультуры важно иметь спортивные навыки ($p = 0,009$). Этот факт показывает, что опыт спортивной деятельности рассматривается студентами как условие вхождения в профессиональное сообщество, являясь показателем профессионализма.

Умение ставить цели, мотивировать обучающихся, организовывать и контролировать их работу (ОК-7) студенты связывают с умением проявлять сочувствие (эмпатию) ($p = 0,021$). По их мнению, чем в большей степени педагог способен проявить эмпатию, способность к сочувствию, сопереживанию, к пониманию эмоционального состояния обучающегося, тем в большей степени такой педагог способен мотивировать обучающихся хорошо учиться, он пользуется авторитетом у учеников, является хорошим организатором, успешно выполняя контролируемую функцию.

Выявлена отрицательная статистически значимая взаимосвязь, которая показывает, чем ниже студенты оценивают у себя уровень сформированности способности выполнять профессиональную деятельность в условиях реформ и перемен (ОК-9), тем выше они оценивают значимость волевого качества «организованность» ($p = 0,046$).

По мнению студентов, доброта, как важное качество педагога, положительно коррелирует с общей компетенцией (ОК-10), связанной с профилактикой травматизма, охраной жизни и здоровья детей ($p = 0,042$), и отрицательно коррелирует с общей компетенцией (ОК-11), характеризующей умение выполнять педагогическую деятельность в соответствии с правовыми нормами ($p = 0,006$). Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о большом значении доброжелательного отношения учителя к ученикам в ситуациях, связанных с угрозой их безопасности.

В то же время студенты считают, что для выполнения педагогической деятельности в соответствии с правовыми нормами (ОК-11) проявление доброты должно быть минимальным, но при этом должны быть хорошо развиты «организованность» ($p = 0,024$) и «самостоятельность» ($p = 0,011$).

Еще одна взаимосвязь показывает, что студенты, низко оценившие у себя уровень сформированности компетенции по профилактике травматизма, охране жизни и здоровья детей (ОК-10), считают, что для ее формирования необходимо развитие «организованности» ($p = 0,003$). Другая корреляционная взаимосвязь свидетельствует, что студенты, низко оценившие свой уровень сформированности компетенции о соблюдении правовых норм в педагогической деятельности (ОК-11), разделяют мнение, что для ее формирования необходимо развитие «выдержки» ($p = 0,003$). В психологии выдержка определяется как проявление воли человека, уровень самообладания и самоконтроля, умения контролировать поведение, владеть собой, воздерживаться от слов и действий, которые осознаются как ненужные в определенных условиях.

Можно отметить, что овладение новыми видами физкультурной и спортивной деятельности студенты воспринимают как стресс, что обуславливает необходимость развития стрессоустойчивости. Об этом свидетельствует прямая статистически значимая взаимосвязь стрессоустойчивости и компетенции ОК-12 ($p = 0,032$).

Имеющийся опыт спортивной деятельности, наличие спортивных навыков студенты рассматривают как условие формирования профессиональной компетенции ПК 2.1, что помогает им определять цели для проведения внеурочных мероприятий, проводить их анализ ($p = 0,037$).

Для мотивации обучающихся и их родителей к участию в физкультурной и спортивной деятельности (ПК 2.3), по мнению студентов, необходим высокий уровень стрессоустойчивости педагога ($p = 0,033$) и низкий уровень проявления им самостоятельности ($R = - 0,356, p = 0,048$), что позволит обучающимся и их родителям самим проявить самостоятельность.

Общительность студенты считают необходимым качеством учителя, позволяющим успешно заниматься оформлением педагогической документации, уверенно чувствовать себя во время публичных выступлений ($p = 0,033$).

Результаты проведенного исследования показали, что развитие профессионально важных качеств будущих учителей физической культуры является условием формирования их общих и профессиональных компетенций.

Выводы. На основе теоретического анализа литературы и анализа результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры формированию общих и профессиональных компетенций в большей степени способствуют профессионально важные личностные эмоционально-волевые (стрессоустойчивость, выдержка, организованность, самостоятельность) и эмоционально-нравственные качества (эмпатия, доброта);

2. в меньшей степени студенты считают себя подготовленными к выполнению методического обеспечения процесса физического воспитания обучающихся.

Литература:

1. Васильева, О.Н. Профессиограмма специалиста в области «Физическая культура и спорт», «Безопасность жизнедеятельности», «Прикладная информатика в области географии», «Филология» / О.Н. Васильева // Наука и современность. – 2011. – № 13-1. – С. 216-223.
2. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7-14.
4. Назмутдинов, В.Я. Компетентностный подход в обучении / В.Я. Назмутдинов, Г.Р. Юсупова // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана. – 2013. – № 1. – С. 181-185.
5. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / В.Д. Шадриков. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

Педагогика

УДК 378

доктор физико-математических наук, доцент **Милинский Алексей Юрьевич**
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ОБЩЕГО КУРСА ФИЗИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «МЕХАНИКА»

Аннотация. Преодоление экологического кризиса во многом зависит от уровня экологической грамотности общества. Для реализации многопредметной модели экологического образования экологическую составляющую необходимо внедрять в каждый предмет учебного заведения. В данной статье указывается на отсутствие взаимосвязи материала классических учебников по общей физике, преподаваемой в вузах, с экологическим образованием. Предложен ряд тем раздела «Механика» курса общей физики, которые могут преподаваться студентам с экологической составляющей. Даны методические рекомендации для экологизации темы «Силы трения». Опыт преподавания автора у студентов педагогического вуза – будущих учителей физики позволяет сделать вывод о положительном влиянии такого подхода как на экологическое сознание, так и на уровень освоения изучаемых физических тем.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая грамотность, педагогический университет, физика, механика, автомобильные выхлопы.

Annotation. Overcoming the ecological crisis largely depends on the level of environmental awareness of the society. To implement a multi-subject model of environmental education, the environmental component must be introduced into each subject of an educational institution. This article points out the lack of relationship between the material of classical textbooks on general physics taught in universities and environmental education. A number of topics of the "Mechanics" section of the general physics course are proposed, which can be taught to students with an environmental component. Methodological recommendations for the ecologization of the topic "Friction Forces" are given. The author's experience of teaching students of a pedagogical university – future teachers of physics, allows us to conclude that this approach has a positive impact both on environmental consciousness and on the level of mastering the studied physical topics.

Key words: environmental education, environmental literacy, pedagogical university, physics, mechanics, automobile exhaust.

Введение. Сохранение окружающей среды, уменьшение негативного на нее воздействия на сегодняшний день приобрели первостепенное значение. Стало очевидно, что преодолеть экологический кризис, используя только технические средства, уже невозможно. Человечеству необходимо создать новую культуру как во взаимоотношениях между людьми, так и во взаимоотношениях с природой. Формировать у людей экологическую грамотность необходимо, начиная со школьного возраста. Эта задача во многом лежит на плечах учителей-предметников средних школ, поскольку именно в школьные годы закладываются основы экологической грамотности. Формирование у обучающихся экологической грамотности должно осуществляться при изучении большинства школьных предметов, а не только, например, биологии или обществознания (многопредметная модель экологического образования [1]).

Исходя из вышесказанного, на сегодняшний день остро стоит вопрос о формировании экологического сознания в первую очередь у будущих учителей средних школ – студентов педагогических вузов. Опыт преподавания автора статьи в педагогическом вузе позволяет сделать вывод о крайне слабой взаимосвязи общего курса физики с экологическим образованием. Несмотря на то что одной из основных задач физики является объяснение явлений и процессов, университетские курсы зачастую носят лишь теоретический характер и не фокусируются на экологическом образовании, либо вовсе его не затрагивают. Хотя для этого, по мнению автора, есть множество возможностей. Помимо прочего экологический подход к образованию способствует развитию познавательного интереса к предметам естественнонаучного цикла [2].

Экологизация процесса обучения физике различными авторами рассматривалась в свете проведения лабораторных работ [3], выполнения проектной деятельности [4] и решения задач [5] с экологическим содержанием. В [6] было показано, что включение в образовательный процесс педагогического вуза лабораторных работ по общему курсу физики с экологическим содержанием позволяет повысить уровень экологической подготовки будущих учителей физики.

В данной статье проводится анализ основных учебников по общей физике для студентов вузов для установления взаимосвязи общего курса физики, преподаваемого в том числе в педагогических университетах, с экологическим образованием. Цель статьи – выявить наиболее подходящие темы общего курса физики раздела «Механика», которые могут быть освещены студентам педагогических вузов с экологической составляющей, а также предложить варианты для экологизации данных тем.

Методы: анализ научно-методической литературы по теме и нормативных документов, опрос.

Изложение основного материала статьи. Проведенный анализ раздела «Механика» курса общей физики авторов Гершензон Е.М., Малов Н.Н., Мансуров А.Н. [7] Трофимова Т.И. [8], Сивухин Д.В. [9] и Савельев И.В. [10] не выявил наличие в них экологической составляющей. В тексте этих учебников не найдено совпадений при поиске слов и словосочетаний экологического характера. Указанные выше курсы общей физики были выбраны для рассмотрения по следующим причинам: первый курс [7] создан специально для педагогических университетов, а остальные [8-10] являются одними из самых популярных среди преподавателей и студентов вузов. Учитывая, что курс общей физики в педагогических университетах имеет меньшее количество зачетных единиц, по сравнению с классическими, это делает экологизацию курса

физики более проблематичной. Однако, как будет показано ниже на примере раздела «Механика», изучать определенные темы, внедряя вопросы экологии, представляется возможным.

Будем ориентироваться на учебник Трофимовой Т.И. [8]. Курс «Механика» этого учебника содержит 7 глав: «Элементы кинематики», «Динамика материальной точки и поступательного движения твердого тела», «Работа и энергия», «Механика твердого тела», «Тяготение. Элементы теории поля», «Элементы механики жидкостей», «Элементы специальной (частной) теории относительности». Вопрос поиска экологической составляющей для преподавания указанных глав довольно сложный и во многом определяется опытом и воображением преподавателя. При этом достаточно только в отдельные темы добавлять информацию с экологической составляющей во избежание потери главной цели курса физики – ознакомление студентов с основными законами физики и возможностями их применения при решении задач, возникающих в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Исходя из личного опыта преподавания автора, в разделе «Механика» наиболее подходящими для экологизации можно выделить следующие темы: «Силы трения» и «Уравнение движения тела переменной массы» из главы «Динамика материальной точки и поступательного движения твердого тела», «Энергия, работа, мощность» из главы «Работа и энергия», «Движение тел в жидкостях и газах» из главы «Элементы механики жидкостей».

В качестве примера рассмотрим возможную экологическую составляющую при преподавании темы «Силы трения». В начале студентам необходимо дать определение силы трения и рассмотреть основные ее виды. Затем акцентировать внимание на существовании в природе и технике сухого и вязкого трения, которые удобно рассмотреть на примере работы двигателя внутреннего сгорания (ДВС). Поскольку вязкое трение всегда значительно меньше сухого, для увеличения срока службы ДВС в него добавляют масло. При этом трение не становится равно нулю, и металлические части во время работы двигателя подвергаются износу. Образующиеся в результате трения металлические частицы вместе с выхлопными газами выбрасываются в атмосферу. Металлические частицы также образуются при сгорании топлива и масла, поскольку они содержат различные виды присадок.

Как было показано в работах [11-13], вклад автомобильных выхлопов в экологическое загрязнение атмосферы современных городов достигает от 75 до 90%. Проведенные исследования размеров частиц и их фазового состава выхлопов автомобилей указывает на существование в выхлопах частиц микронных и нанометровых размеров [14]. Так, результаты исследования твердых частиц, содержащихся в выхлопных газах автомобилей с пробегом более 100 000 км, указывают на преобладание сажевых, силикатных и металлосодержащих (Fe, Pb, Cr, Sr) образований [15]. На рисунке микрочастицы из выхлопных газов автомобиля с двигателем объемом 2.0 литра, работающего на бензине. В последние годы активно ведутся исследования влияния микро и наночастиц на биологические организмы. Например, в [16] показано, что наноматериалы проявляют отрицательное экологическое действие на клеточном уровне.

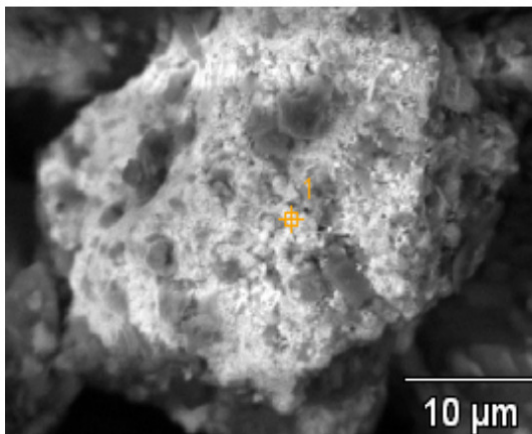


Рисунок 1

Авторский опыт преподавания некоторых тем общего курса физики с экологическим содержанием позволяет сделать вывод об усилении интереса студентов к курсу физики, а также о более глубоком усвоении данных тем. Повысить эффективность экологического материала можно с применением в учебном процессе различных форм обучения: проблемное изложение материала, эвристическая беседа, проблемные задачи и т.д.

Выводы. Таким образом, в статье показано, что наиболее часто используемые учебники по общему курсу физики вуза не содержат в себе экологического аспекта. Предложены темы, которые могут преподаваться с экологической составляющей студентам педагогического вуза – будущим учителям физики. Опыт преподавания автором экологизированных физических тем позволяет сделать вывод о более глубоком их усвоении студентами.

Литература:

1. Дроздова, М.В. Экологическое образование - основа экологического благополучия / М.В. Дроздова // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 1-3 (6). – С. 127-130.
2. Андриющенко, В.А. Развитие познавательного интереса учащихся средней школы в условиях экологизации процесса обучения физике: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Андриющенко Владимир Александрович. – Челябинск. 2010. – 221 с.
3. Андриющенко, В.А. Школьный физический эксперимент при формировании экологических понятий / В.А. Андриющенко // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1 (20). – С. 197-200.
4. Шишелова, Т.И. Проектный метод формирования экологической компетентности студентов вуза (на примере изучения курса физики) / Т.И. Шишелова, Н.П. Коновалов // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27614> (дата обращения: 29.07.2022).
5. Образцов, П.И. Методика разработки задач по физике экологического направления с целью формирования общенаучных компетенций обучающихся / П.И. Образцов, Н.В. Будашева, О.А. Старостина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 2 (75). – С. 288-291.

6. Виноградова, Н.Б. Лабораторные работы с экологическим содержанием в практикуме по общей физике педагогического вуза: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Б. Виноградова Наталия Борисовна. – Москва, 2002. – 235 с.
7. Гершензон, Е.М. Механика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.М. Гершензон, Н.Н. Малов, А.Н. Мансуров. – Академия, 2001. – 384 с.
8. Трофимова, Т.И. Курс физики. / Т.И. Трофимова. – Академия, 2018. – 560 с.
9. Сивухин, Д.В. Общий курс физики. В 5-ти томах. Том 1. Механика. / Д.В. Сивухин. – Физматлит, 2022. – 560 с.
10. Савельев, И.В. Курс общей физики. В 5 томах. Том 1. Механика / И.В. Савельев. – Лань, 2021. – 340 с.
11. Kam, W. On-road emission factors of PM pollutants for light-duty vehicles (LDVs) based on urban street driving conditions / W. Kam, J.W. Liacos, J.J. Schauer [et. all] // Atmospheric Environment. – 2012. – V. 61. – P. 378-386.
12. Kleeman, M.J. Lubricating Oil and Fuel Contributions To Particulate Matter Emissions from Light-Duty Gasoline and Heavy-Duty Diesel Vehicles / M.J. Kleeman, S.G. Riddle, M.A. Robert, C.A. Jakober // Environ. Sci. Technol. – 2008. – V. 42. – P. 235-242.
13. Huang, H. On-road emissions of fine particles and associated chemical components from motor vehicles in Wuhan, China / H. Huang, J. Zhang, H. Hu [et. all] // Environmental Research. – 2022. – V. 210. – 112900.
14. Голохваст, К.С. Вещественный анализ атмосферных взвесей города Благовещенска / К.С. Голохваст, Т.Н. Чапленко, И.Э. Памирский // Экология человека. – 2014. – №04. – С. 16-21.
15. Голохваст, К.С. Исследование качественного состава твердых частиц выхлопов ДВС автомобилей с пробегом более 100 000 км / К.С. Голохваст, В.В. Чернышев // Горный информационно-аналитический бюллетень. – 2014. – ОВ4. – С. 241-250.
16. Pikula, K.S. Toxicity of Carbon, Silicon, and Metal-Based Nanoparticles to Sea Urchin *Strongylocentrotus Intermedius* / K.S. Pikula, A.M. Zakharenko, V.V. Chaika [et. all] // Nanomaterials. – 2020. – V. 10. – 1825.

Педагогика

УДК 811.161

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
русского языка Милованова Ольга Викторовна**
Михайловская военная артиллерийская академия (г. Санкт-Петербург)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ

Аннотация. Система обучения должна работать на гармоничном взаимодействии методики и содержания обучения. Проблема восприятия иностранными курсантами русского языка является одной из ведущих в системе высшего образования. Процесс работы над художественным текстом способен влиять на восприятие русского языка иностранцами. Этот вид работы может содержать проблемные вопросы, игровые ситуации. На разных этапах обучения русскому языку могут использоваться различные тексты. Фольклорные тексты можно использовать в фонетической работе с обучающимися, в обучении их говорению и пониманию речи. Эффект обучению придают скороговорки, чистоговорки и другие фольклорные жанры. В качестве чистоговорок нами применяются стихотворения детских поэтов. Живя в Санкт-Петербурге, иностранцы имеют возможность «погружаться» в русскую культуру. Художественные произведения о Санкт-Петербурге, о военных традициях России решают не только образовательные, но и воспитательные задачи.

Ключевые слова: работа над художественным текстом, скороговорки, чистоговорки, «погружение» в русскую культуру, воспитательная работа.

Annotation. The process of teaching should combine the harmonious interaction of the methodology and the content of training. The problem of perception of the Russian language by foreign cadets is one of the leading ones in the system of higher education. The process of working on a literary text can influence the foreigners' perception of the Russian language. This type of work may include some issues, containing different problems, and situations at play. The different kinds of texts can be used at the different stages of teaching the Russian language. Folklore texts can be used at training phonetic, speaking and understanding speech. Tongue twisters, clean speech exercises and other folklore genres give a good effect in the process of teaching language. Poems by children's poets are used as clean speech exercises. While living in St. Petersburg, foreigners have the opportunity to "immerse themselves" in Russian culture. Literary works about St. Petersburg, about the military traditions of Russia solve not only educational, but also upbringing tasks.

Key words: work on a text, tongue twisters, clean speech exercises, immersion in culture, educational work.

Введение. Система обучения русскому языку как иностранному должна работать на гармоничном взаимодействии методики и содержания обучения. Следуя традициям обучения, эта система, как отмечается в методике преподавания РКИ [10, С. 167], является совместной деятельностью преподавателя и учащегося. Чтобы данный вид деятельности был эффективным, предлагаем активнее использовать в преподавании русского языка как иностранного возможности работы с художественным текстом. Процесс работы над художественным текстом может быть интересным и увлекательным, если преподаватель использует проблемные вопросы, игровые ситуации, если вопросы преподавателя ориентированы на познание иностранными учащимися русского языка в контексте самостоятельного анализа текста.

Изложение основного материала статьи. Проблема восприятия иностранными курсантами русского языка является одной из ведущих в системе высшего образования, так как уровень их владения русским языком определяют как успешность в овладении профессиональными знаниями, так и степень адаптации в рамках российской культуры. На разных этапах обучения русскому языку могут использоваться различные фольклорные тексты и тексты художественной литературы.

Фольклорные источники, как мы ранее писали [5, С. 190], соединяют образцы высокого народного искусства и педагогические способы воздействия на учащихся. Их можно использовать в фонетической работе с обучающимися, в обучении их говорению и пониманию устной и письменной речи. Фонетическая работа с иностранными обучающимися может способствовать влиянию на национальные особенности учащихся, которые определяющих возможности произносить звуки русского языка. Не только на начальном этапе обучения русскому языку, но и в дальнейшем (в зависимости от проблем иностранных учащихся) преподаватель может использовать в своей работе скороговорки, чистоговорки и другие фольклорные жанры. Назовем некоторые используемые нами виды деятельности: проговаривание текста; работа над лексикой скороговорки (чистоговорки), ее грамматическими и синтаксическими особенностями; заучивание ее наизусть.

В качестве образца рассмотрим возможности работы со скороговоркой, в которой присутствуют буквосочетания *сп, тся, схв, пр, цр*. Произнесение этих букв вызывает трудности у многих иностранных обучающихся:

Если кто-то с места сдвинется,
На него котенок кинется.
Если что-нибудь покатится,
За него котенок схватится.
Прыг-скок! Цап-царап!
Не уйдешь от наших лап! [8, С. 123].

Скороговорку можно также использовать для лексической и грамматической работы: познакомить с отглагольными существительными *«прыг-скок», «цап-царап»* и рассказать о способе их образования; с неопределенными местоимениями *«кто-то»* и *«что-нибудь»*, образованными от вопросительных местоимений *«кто»* и *«что»*; с возвратными глаголами, оканчивающимися на *тся («сдвинется», «покатится», «схватится»)*. Преподаватель сначала работает с лексикой, объясняя учащимся значение новых слов или организуя работу со словарём. Затем учащиеся под руководством преподавателя (или самостоятельно) учатся правильно проговаривать текст, заучивают его наизусть. Заучивание коротких по объему текстов в стихотворной форме, по нашему мнению, является перспективной работой как для развития речи обучающихся, так и для пополнения их словарного запаса.

На занятиях русского языка с иностранцами фольклорные тексты можно сочетать со стихотворными произведениями российских поэтов. Таким способом преподаватель решает еще одну задачу: приобщает иностранных учащихся к русской художественной литературе. Например, можно использовать в качестве чистоговорок стихотворения поэтов, написанные для детей. Напомним, что чистоговорки используются как стихотворные упражнения, направленные на развитие органов артикуляционного аппарата и помогающие отработке произношения какого-то звука. При фонетической работе с иностранцами данный вид работы способствует развитию речи учащихся. Стихотворения детских поэтов отличаются легкостью стихотворной структуры и простотой лексики. Кроме того, поэты наделяют свои стихи яркой образностью, что способствует эффективности лексической работы. Небольшой объем этих стихотворений облегчает восприятие текста на русском языке. В качестве примера приведем стихотворение В. Маяковского:

Солнце греет,
Щедро греет.
На пригорках
Рожь буреет.
Рожь буреет
Рядом с гречкой.
Гнутся удочки
Над речкой... [3, С. 187].

Сочетание звука *р*, шипящих звуков *ш, ж, ч* с другими звуками позволяет работать с иностранными обучающимися, которые испытывают трудности, обучаясь произносить эти звуки. Стихотворение Б. Пастернака можно использовать для работы со звуками и звукосочетаниями *ж, дм, ция*:

Я шел по лужайке,
Гляжу – адмирал...
Я тихо подкрался к нему
И поймал.
Наконец-то поймал адмирала,
Богатой коллекция бабочек стала [7, С. 164].

Лексическая работа, организованная при чтении стихотворений В. Маяковского и Б. Пастернака, предполагает беседу о значении слов *«пригорок», «буреть»*, о лексическом значении слова *«адмирал»* в данном тексте.

Не менее интересными в работе с иностранцами являются также стихотворения поэтов, которые построены на явлении словообразования. Например, в стихотворении В. Степанова в шутильной форме рассказывается об образовании слова *«вымыты»*:

Если руки мыли **ВЫ**,
Если руки мыли **МЫ**,
Если руки моешь **ТЫ**,
Значит, руки **ВЫМЫТЫ** [8, С. 203].

На основе стихотворения В. Борисова организуем беседу об образовании омофонов и близких по звучанию слов *«бычок», «бачок», «бочок»*:

Шел по улице **бычок**.
Смотрит: мусорный **бачок**!
Куда бычку податься?
Перевернул бычок бачок,
Потом улегся на **бочок**:
Лежит бычок на бочкЕ –
Лежит бачок на бычке! [8, С. 224].

С явлением переносного значения в русском языке знакомим обучающихся на основе анализа содержания известного стихотворения В. Лунина:

Телефон теперь в квартире.
Где терпения набрать?
Словно только дела в мире –
Трубку к уху поднимать.
Здесь трезвонят, там трезвонят –
У соседей уйма дел.
Чуть в квартиру вы войдете –
Телефон опять запел [8, С. 194].

Слова и словосочетания *«терпения набрать», «трезвонят», «уйма дел», телефон «запел»*, употребленные в переносном значении, помогают преподавателю организовать беседу о роли явления переносного значения слов в данном стихотворении.

Отрывок из стихотворения Н. Некрасова создает ситуацию, при которой мы работаем с существительными и прилагательными, описывающими природу, а также с глаголами, рассказывающими о состоянии человека:

Славная осень! Морозные ночи,
Ясные **тихие** дни...
Нет **безобразья** в природе:
И кочи, и моховые болота, и пни –
Все хорошо под **сиянием** лунным,
Всюду **родимую** Русь узнаю.
Быстро **лечу** я по рельсам чугунным,
Думаю думу свою... [6, С. 217].

После чтения текста предлагаем учащимся следующие вопросы: «Почему осень **«славная»**? Какие дни называются **«тихими»**? Укажите значение слова **«безобразие»** и объясните его использование во фразе **«нет безобразья в природе»**. Как понимаете словосочетание **«лунное сияние»**? Почему автор называет Русь **«родимой»**? Когда можно **«лететь по рельсам чугунным»**? Объясните значение словосочетания **«думаю думу»**».

Иностранные обучающиеся живут и учатся в Санкт-Петербурге, что дает им возможность «погружаться» в русскую культуру. На занятиях по русскому языку как иностранному, на которых предлагаются сведения о Санкт-Петербурге, в ходе разговора о памятниках Петру I (основателю города) предлагаем отрывок из поэмы «Медный всадник». Об особом отношении А. Пушкина к городу и личности Петра I рассказывают строки этой поэмы. Современное видение Санкт-Петербурга предлагает поэт А. Норт. Лексическая работа со словами-образами, которые поэт использует для описания города, не только обогащают лексический запас учащихся, но и помогают увидеть и понять особенности города, в котором они живут и учатся:

Есть город на земле прекрасный,
Не Рим, не Прага, не Сидней:
Санкт-Петербург блистает краской
В слепящем свете фонарей.
Дворцы, мосты и переправы
Да купола монастырей,
Студеной зимнею прохладой
Объаты в омуте ночей [9, С. 14].

Красоту Санкт-Петербурга автор подчеркивает с помощью словосочетаний **«блистает краской», «слепящий свет»**. Особенности зимнего города передают словосочетание **«студеная прохлада»**, краткое причастие **«объаты»** в сочетании со словосочетанием **«омут ночей»**. Данный отрывок можно прочитать на фоне видеоряда, в котором будут представлены репродукции картин или фотографии с видами зимнего Санкт-Петербурга.

Не менее интересной может быть заочная экскурсия с видеорядом на основе стихотворения А. Дольского «Акварели» [2, С. 22], который рассказывает о своей прогулке по городу от Гостиного двора вверх по Садовой улице:

Я не спешу: мне прямо, к дому 2,
К угрюмому Михайловскому замку,
Туда, где хмурый Петр спозаранку
В ответ мне не зевнет едва-едва.

Это стихотворение поведет преподавателя и обучающихся **«через мостик в Летний сад», «к бронзовому Крылову»**, к памятнику А. Суворову – **«графу Итальянскому»** и к Петропавловской крепости – к **«городским истокам»**, где **«город зарождался, жил и рос»**. Преподаватель предлагает учащимся задания: «Почему автор называет И. Крылова бронзовым? Объясните образование и значение слова «истоки». Как понимаете значение словосочетание «город зарождался»?». Содержание стихотворных строк позволяет составить беседу о деятельности баснописца И. Крылова, об А. Суворове и его военной биографии. Продолжением экскурсии может быть парадный центр города – Дворцовая площадь, Главный штаб «с квадригой на виду». Поэт ведет нас вдоль стен Зимнего дворца, «внимая вензелям ворот, орлам двуглавым, рвущимся в полет» и делясь с нами чувством восхищения от увиденного:

Вот Новый Эрмитаж: атлантов ряд
Здесь держит портик много лет подряд.
А, может быть, воспетые в веках,
Не портик – небо держат на руках?!

Преподаватель организует работу со словами и словосочетаниями **«вензеля ворот», «орлы двуглавые», «атлантов ряд», «воспетые в веках»**. Данный отрывок способствует беседе сопоставительного характера: предлагаем подумать, что из услышанного и увиденного присутствует в культуре страны, из которой приехали учащиеся.

«Квадрига» (монумент «Колесница Славы») на Триумфальных воротах Главного штаба и Александрьевский столп – это информация для организации беседы о военной истории, так как памятники созданы в честь победы России в войне с Наполеоном Бонапартом в 1812 году. Продолжением экскурсии может быть разговор о памятниках М. Кутузову и Барклаю де Толлиу Казанского собора, о которых А. Дольский пишет: **«любимым полководцам на века»**. Рассказ о событиях Отечественной войны 1812 года, в часть которых был сооружен Казанский собор и созданы памятники М. Кутузову и Барклаю де Толли, важен не только для обучения иностранных учащихся русскому языку, но и для воспитательной работы с ними.

Для воспитательной работы с иностранными военнослужащими мы часто используем тексты военно-исторической тематики, а также художественные тексты о выдающихся российских военачальниках: о А. Суворове, М. Кутузове, Г. Жукове и др. Например, тема отношения к военной службе звучит в рассказах С. Алексеева о военной деятельности А. Суворова и М. Кутузова. Мы ранее писали о том [4, С. 226], что в рассказе «Пакет» автор сопоставляет отношение А. Суворова к его дворянскому титулу и воинскому званию. Император Павел Суворова не любил и поэтому отправил в отставку, но военные проблемы заставили императора вспомнить о Суворове. Сравнивая отношение Суворова к титулу «граф» и воинскому званию «фельдмаршал», делаем вывод, что Суворов воинское звание ценил гораздо больше.

С. Алексеев часто на основе небольших рассказов раскрывает проблему воспитывающего характера. Например, его рассказ «Сено, солома» посвящен проблеме воспитания солдат офицером, равнодушным к своей деятельности. Автор рассказывает, что проезжающего мимо солдатских казарм Петра I удивили команды молодого офицера, который учил ходить строем солдат-новобранцев из деревни: «Сено, солома!» При этом на ногах у них было что-то привязано.

Петр спрашивает Вяземского:

– Что это ты солдатам на ноги всякую дрянь навязал?..

– Никак нет, – говорит Вяземский. – Это чтобы солдатам легче учиться было. Темнота, бомбардир-капитан, никак не могут запомнить, где левая нога, где правая. А вот сено с соломой не путают: деревенские...

А вскоре Петр принимал парад. Лучшие всех шла рота Вяземского [1, С. 40].

Воспитательный потенциал небольших по объему рассказов С. Алексеева понятен иностранным обучающимся. Они с интересом слушают текст, анализируют его, сравнивают военные традиции в своей стране и в России.

Выводы. Таким образом, художественные тексты могут оказать неоценимую помощь в обучении русскому языку иностранных обучающихся. В них заложены и воспитательный аспект воздействия на обучающихся, и возможности для различных видов работы, необходимых для их мотивации в процессе изучения русского языка.

Литература:

1. Алексеев, С.П. Сто рассказов из истории / С.П. Алексеев. – М.: Юридическая литература, 1991. – 257 с.
2. Дольский, А.А. Каменные песни / А.А. Дольский. – СПб.: Художественная литература. Ленинградское отделение, 1990. – 211 с.
3. Маяковский, В.В. Стихи детям / В.В. Маяковский. – М.: Художественная литература, 1984. – 214 с.
4. Милованова, О.В. Textoобразующий подход в системе преподавания русского языка иностранным учащимся (из опыта работы с текстами военно-исторической тематики) / О.В. Милованова // Проблемы современного педагогического образования. Выпуск 64, Ч. 4. Рецензируемое научное издание. Сборник научных трудов. – Ялта, 2019. – С. 221-234.
5. Милованова, О.В. Фольклор и фольклорные мотивы в поэзии как средства воздействия на обучающегося в системе преподавания РКИ / О.В. Милованова // Проблемы современного педагогического образования. Сб. научн. тр. Выпуск 68, Ч. 1. – Ялта, 2020. – С. 189-193.
6. Некрасов, Н.А. Стихи и поэмы / Н.А. Некрасов. – М.: Художественная литература, 1987. – 268 с.
7. Пастернак, Б.Л. Зверинец. Стихи для детей / Б.Л. Пастернак. – М.: Художественная литература, 1993. – 187 с.
8. 500 скороговорок, пословиц, поговорок для детей. Учебное издание / Сост. И. Мазнин. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 231 с.
9. Стихи про Санкт-Петербург. – Сайт: Lit-Ru.su. Электронная библиотека литературного творчества и полные тексты произведений русских и зарубежных поэтов, 2022 (дата обращения: 27.11.2021).
10. Шибко, Н.Л. Общие вопросы преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей / Н.Л. Шибко. – СПб.: Златоуст, 2014. – 336 с.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПРИЕМЫ ДРАМАТИЗМА В ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируются результаты исследования по проблеме формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников посредством приемов драматизма. С помощью 3-х методик (В.А. Варламов, С.А. Опахло, Р. Тэммл) подтверждается гипотеза исследования. На формирующем этапе исследования организовывается и реализуется разработанный план образовательно-воспитательной работы по формированию коммуникативных УУД у младших школьников. Описываются действия на занятиях по использованию приемов драматизации.

Ключевые слова: приемы драматизации, универсальные учебные действия, младший школьник, словесная интерпретация, монологическая речь, коммуникативные умения, связной сюжетный рассказ.

Annotation. The article analyzes the results of a study on the problem of the formation of communicative universal educational actions in younger schoolchildren by means of dramatic techniques. With the help of 3 methods (V.A. Varlamov, S.A. Opakhlo, R. Tamml), the research hypothesis is confirmed. At the formative stage of the study, the developed plan of educational work on the formation of communicative UUD in younger schoolchildren is organized and implemented. Describes the actions in the classroom on the use of dramatization techniques.

Key words: dramatization techniques, universal educational activities, junior schoolchild, verbal interpretation, monologue speech, communication skills, coherent plot story.

Введение. Формирование универсальных учебных действий (УУД) – процесс кропотливый, требующий тщательной систематической работы [1]. Особенно это касается коммуникативных УУД. Общепринято, что уровень развития реальной коммуникативной компетентности школьников весьма различен, а в целом, далек от желаемого. Формирование коммуникативных универсальных действий считается наиболее важной задачей [2, С. 24].

Исследование проводилось на базе одной из МБОУ «Средняя общеобразовательная школа» г. Казани. Всего в исследовании участвовало 60 детей, из них 37 девочек, 23 мальчика (30 детей контрольная группа и 30 детей экспериментальная группа). Нашу гипотезу мы подтверждали с помощью методик В.А. Варламова, С.А. Опахало, Р. Тэммл.

Изложение основного материала статьи. В процессе исследования педагог предлагает школьнику серию карточек, на которых изображены разные сюжеты («мальчик пишет мелом на доске», «ученики сидят в кинозале», «учитель демонстрирует школьникам опыт» и др.). Поочередно взрослый предлагает ученику внимательно рассмотреть каждую картинку, затем задает вопросы: «Расскажи, что здесь изображено?»; «Что еще ты видишь?»; «Почему так происходит?»; «Как ты думаешь?». Параллельно педагог проверяет не только уровень развития монологической речи школьника (умение строить взаимосвязанные высказывания, предложения), но и навыки словесной интерпретации собственных мыслей, идей, убеждений, взглядов.

Таким образом, из 30 человек, которые принимали участие в исследовании, выявлено: 9 школьников с высоким уровнем развития монологической речи и коммуникативных умений – 30%; 13 школьников показали средний уровень развития монологической речи и коммуникативных умений – 43%; 8 человек показали низкий уровень развития монологической речи и коммуникативных умений – 27%. Больше количество учеников экспериментальной группы показали средний уровень развития монологической речи и коммуникативных умений – 43% – 13 человек. Высокий уровень развития монологической речи и коммуникативных навыков показали Андрей П., Амалия Л., Ульяна В., Семен О., Евгений В., Жан П., Мирон К., Диляра М. и Дина С. Эти младшие школьники набрали по три балла, они самостоятельно строили взаимосвязанные высказывания из четырех и более предложений, не опираясь на наводящие вопросы педагога. Из 30 человек КГ, которые принимали участие в исследовании, выявлено: 8 школьников с высоким уровнем развития монологической речи и коммуникативных умений – 27%; 15 школьников показали средний уровень развития

монологической речи и коммуникативных умений – 50%; 7 детей показали низкий уровень развития монологической речи и коммуникативных умений – 23%. Также, как и в экспериментальной группе большее количество учеников контрольной группы показали средний уровень развития монологической речи и коммуникативных умений – 50% – 15 человек.

По методике «Расскажи сказку» младшему школьнику предлагается составить связный сюжетный рассказ, опираясь на наглядный материал (последовательно расположенные фрагменты, сюжеты сказки).

Материал и оборудование: серия картинок по содержанию сказки «Лиса и Журавль». Картинки в правильной последовательности раскладываются перед испытуемым, дается время для их изучения. Школьники должны рассмотреть картинки и составить связный рассказ. Перед составлением рассказа по сказке идет обзор содержания каждой картинки сказки с пояснением отдельных деталей. При затруднении ученика, кроме наводящих вопросов, применяется указание на конкретную картинку либо деталь. Если школьник затрудняется в составлении данного рассказа по картинкам, можно предложить ему другой вариант сказки, который для него более знаком: «Волк и Лиса»; «Теремок»; «Колобок»; «Дюймовочка» и др.

Таким образом, из 30 человек, которые принимали участие в исследовании, выявлено: 9 школьников с высоким уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа – это 30%; 12 человек – это 40% со средним уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа; 9 человек – это также 30% с низким уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа. Высокий уровень развития способности построения связного сюжетного рассказа показали Андрей П., Амалия Л., Ульяна В., Семен О., Евгений В., Жан П., Мирон К., Диляра М. и Дина С. В ответах этих младших школьников прослеживается смысловое соответствие содержания рассказа, изображенному на картинках. Из 30 человек КГ, которые принимали участие в исследовании, выявлено: 10 школьников с высоким уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа – это 33%; 12 человек – это 40% со средним уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа; 8 человек – это также 27% с низким уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа. Большая часть опрошенных нами учащихся КГ показала средний уровень развития способности построения связного сюжетного рассказа 40%.

По методике «Весёлый – грустный» цель исследования – выявить уровень коммуникабельности ученика, готовность младшего школьника строить сотрудничество со взрослыми и сверстниками.

Материал к методике включает 14 рисунков. Каждый рисунок представляет определенную ситуацию из жизни младшего школьника. Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки и для мальчика. Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан контур головы. На дополнительном рисунке изображено улыбающееся лицо ребенка и печальное. Рисунки показывают ребенку один за другим.

Таким образом, из 30 человек, которые принимали участие в исследовании, выявлено: 8 школьников с высоким уровнем развития коммуникативных качеств – это 27%; 13 человек – это 43% со средним уровнем развития коммуникативных качеств; 9 человек – это 30% с низким уровнем развития коммуникативных качеств. Высокий уровень развития коммуникабельности и готовность строить сотрудничество со взрослыми и сверстниками показали Андрей П., Амалия Л., Ульяна В., Семен О., Евгений В., Жан П., Мирон К., Диляра М.

В ответах младших школьников с высоким уровнем развития коммуникабельности прослеживается внутренняя интерпретация содержания ситуации, желание объяснить свой выбор. Из 30 человек КГ, которые принимали участие в исследовании, выявлено: 9 школьников с высоким уровнем развития коммуникативных качеств – это 30%; 14 человек – это 47% со средним уровнем развития коммуникативных качеств; 7 человек – это 23% с низким уровнем развития коммуникативных качеств. Большая часть опрошенных нами учащихся КГ также показали средний уровень развития коммуникативных качеств 47%.

На основе полученных результатов констатирующего этапа эксперимента нами была организована деятельность по формированию коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения посредством приемов драматизма. При реализации на уроках литературного чтения приемов драматизма мы учитывали, что формы драматизации имеют разную сложность. Поэтому применяли их с учетом возрастных и индивидуальных способностей младших школьников, а также соотнося их с задачами и целями урока.

Рассмотрим в таблице 1 содержание образовательно-воспитательной работы по формированию коммуникативных УУД младших школьников.

Таблица 1

План образовательно-воспитательной работы по формированию коммуникативных УУД младших школьников

№	Используемый прием драматизации	Цель работы
1	«Творческое чтение произведения» Добавить тему произведения, автора. Что изучают?	Стремление сделать процесс чтения результатом совместной деятельности автора произведения и ученика.
2	«Изобрази эмоцию героя»	Учить передавать при помощи выражения лица разные внутренние переживания героев.
3	«Передай движением настроение персонажа»	Совершенствовать умение выражать настроение персонажей через пантомимику.
4	«Прочти текст с разной интонацией»	Выработка умения отражать при помощи голоса разные состояния героев рассказов.
5	«Опиши что произошло»	Развитие умения выражения собственной точки зрения, аргументация предположений.
6	«Распределение ролей»	Выработка навыков общения, сотрудничества и взаимодействия в коллективе.
7	«Чтение сказки по ролям»	Формирование коммуникативных УУД, умение строить плодотворные отношения в коллективе сверстников.
8	«Воспроизведение эпизода сказки»	Совершенствование умений работать в коллективе, подчинение своих действий массовой задаче.
9	«Составь костюм для героя»	Учить детей работать согласованно, прислушиваться к разным мнениям.
10	«Создаем декорации к сказке»	Развитие умения принимать участие в общей работе, согласовывание своих действий с окружающими.

11	«Своя кульминация постановки»	Формирование желания придумывать «счастливый финал» разным произведениям, учить решать на практике сложные ситуации.
12	«Монолог и диалог»	Продолжать совершенствовать навыки общения, сотрудничества и установления коммуникаций в коллективе.
13	«Рассуждения и выводы»	Учить младших школьников анализировать разные произведения, грамотно излагать свои мысли и суждения.
14	Рефлексия и самоанализ работы	Учить детей подводить итоги коллективной деятельности, отмечать свои слабые и сильные стороны.
	Всего	14 занятий

Работая с художественным текстом, можно применять метод творческого чтения, цель которого стремление сделать процесс чтения результатом совместной деятельности автора и ученика. Метод творческого чтения развивает способности к личностному самовыражению в ходе анализа воспринятого материала, выполнении разных работ творческого содержания над текстом, что в основном предусмотрено самим методическим аппаратом учебного пособия.

«Изобрази эмоцию героя» здесь младшим школьникам экспериментальной группы (ЭГ) мы предлагали на экране увеличенные рисунки персонажей и героев разных рассказов и сказок для детей. Учащиеся должны были вспомнить содержание материала и попытаться самостоятельно передать с помощью жестов, мимики, переживания героев («Лиса и Заяц» – Заяц которого Лиса выгнала из дома, Б. Заходер «Никто» - мальчик озорник и сорванец и др.).

«Передай движением настроение персонажа». Здесь младшие школьники продолжали работать над интерпретацией внутренних переживаний и чувств главных героев художественных произведений. В частности, к предыдущему приему (мимика и жесты) добавили движения тела (пантомимика). Для работы на уроке были выбраны такие произведения как басни И.А. Крылова, сказки Г.Х. Андерсена и др.

Прием «Прочти текст с разной интонацией» был направлен на выработку умения школьников экспериментальной группы отражать при помощи тембра, силы, высоты звука голоса разные состояния и переживания героев рассказов для детей (радость, огорчение, веселье, скука, тоска, восторг, оживление, удивление, грусть и др.).

Отдельно в целях развития коммуникативных УУД мы обращали внимание школьников на то, что данные способности (выражение эмоций, чувств и настроения через жесты, движения тела, мимику и голос) мы можем применять и в реальной жизни, на практике при общении со сверстниками, друзьями, педагогами и родителями.

При реализации такого приема драматизации как «Опиши что произошло» ученики экспериментальной группы совместно обсуждали предлагаемые учителем картины и учились доказывать свою точку зрения, аргументировали свои предположения и ответы. Например, ситуация в виде рисунка, иллюстрации «Мама смотрит на двойку в дневнике мальчика, а ученик стоит с опущенной головой», «Старшие дети отобрали у младшего по возрасту самолет», «Девочка переходит улицу на красный свет светофора», «Бабушка и внук рассматривают семейный фотоальбом» и др.

При использовании приема «Распределение ролей» младшие школьники экспериментальной группы учились самостоятельно определять между собой разные роли в знакомых произведениях. Все это содействовало выработке навыков общения, сотрудничества и взаимодействия в коллективе (русская народная сказка «Теремок»). Перед началом такого приема драматизации как «Чтение сказки по ролям» мы изначально обсудили в классе с учениками поведение героев, их внешние данные, особенности характера, взаимоотношения с окружающими и др. (автор, Лягушка, Комар, Медведь, Волк, Заяц, Лиса). Дополнительно также был организован совместный просмотр мультипликационного фильма по содержанию сказки «Теремок».

Постепенно в качестве более усложненного приема драматизации на уроках литературного чтения мы использовали прием «Воспроизведение эпизода сказки». Здесь учащиеся экспериментальной группы воспроизводили самостоятельно без опоры на учебник отдельный отрывок сказки (приход Медведя к Теремку, построение нового Теремка и др.). При этом учащиеся заранее должны были выучить слова главных героев, которых озвучивали.

Такой прием драматизма как «Составь костюм для героя» предполагал, что совместно ученики подбирали внешние атрибуты для персонажей и героев сказок (маска для лица, головные уборы, обувь, дополнительные элементы к костюму и др.). Развитие навыков коммуникации осуществлялось при этом через совместное обсуждение разных вариантов идей учащимися, изготовление разработанных моделей костюмов героев и др. Также активно занимались дети над созданием декораций к сказке «Теремок» (искусственные заборчики, домик, лавочка и др.). Атрибуты были подобраны из школьной материальной базы и дополнены самими учащимися (оформление, покраска, украшение и др.).

Использование в работе с детьми такого приема как «Своя кульминация постановки» предполагала изменение концовки художественного произведения по усмотрению детей. Например, сказка «Волк и семеро козлят» завершается тем, что козлята не открыли злому Волку дверь и даже смогли сами его проучить (прыгнули с обрыва в реку). Через применение в работе разных форм воспроизведения, учащиеся овладевали навыками монологической речи и диалогических высказываний (прием «Монолог и диалог»), что непосредственно содействовало совершенствованию их общих коммуникативных навыков и умений.

«Рассуждения и выводы» здесь младшие школьники экспериментальной группы учились самостоятельно формулировать вопросы по содержанию художественных произведений и давать на них развернутые ответы (Почему так поступил главный герой в сложившейся ситуации? Как бы поступили на его месте вы? и др.). Рефлексия и самоанализ работы учащихся был ориентирован на формирование таких навыков школьников как подведение итогов коллективной деятельности, изучение своих слабых и сильных сторон и др.

На формирующем этапе эксперимента нами была проведена образовательно-воспитательная работа по формированию коммуникативных УУД младших школьников. После реализации образовательно-воспитательной работы по формированию коммуникативных УУД младших школьников был организован повторный мониторинг. В содержание контрольного эксперимента вошли методики исследования, которые применялись нами на констатирующем этапе эксперимента.

После реализации деятельности по формированию коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения посредством приемов драматизма, количество учеников с высоким и средним уровнем развития монологической речи и коммуникативных умений увеличилось на 5 человек, то есть увеличение составило 17%. Из 30 человек КГ, которые принимали участие в исследовании на констатирующем этапе эксперимента было выявлено: 8 школьников с высоким уровнем развития монологической речи и коммуникативных умений – 27%; 15 школьников показали средний уровень развития монологической речи и коммуникативных умений – 50%; 7 человек показали низкий уровень развития монологической речи и коммуникативных умений – 23%. Также, как и в экспериментальной группе большее количество учеников контрольной группы показали средний уровень развития монологической речи и коммуникативных умений – 50% – 15 человек.

Сравнительный анализ результатов диагностического и констатирующего эксперимента в контрольной группе учащихся не выявил существенной разницы. Рассмотрим ниже результаты методики «Расскажи сказку».

На констатирующем этапе эксперимента из 30 человек, которые принимали участие в исследовании, выявлено: 9 школьников с высоким уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа – это 30%; 12 человек – это 40 % со средним уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа; 9 человек – это также 30% с низким уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа. Высокий уровень развития способности построения связного сюжетного рассказа показали Андрей П., Амалия Л., Ульяна В., Семен О., Евгений В., Жан П., Мирон К., Дилара М. и Дина С. После реализации деятельности по формированию коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения посредством приемов драматизма, количество учеников с высоким уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа, увеличилось на три, что составило 10% от общего количества. Следовательно, эффективность реализованной нами работы подтвердилась.

Из 30 человек КГ, которые принимали участие в исследовании на констатирующем этапе эксперимента было выявлено: 10 школьников с высоким уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа – это 33%; 12 человек – это 40% со средним уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа; 8 человек – это также 27% с низким уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа.

Большая часть опрошенных нами учащихся КГ показала средний уровень развития способности построения связного сюжетного рассказа 40%.

Сравнительный анализ результатов диагностического и констатирующего эксперимента в контрольной группе учащихся не выявил значительной положительной динамики. При проведении констатирующего этапа эксперимента по методике «Веселый - грустный», из 30 человек, которые принимали участие в исследовании, было выявлено: 8 школьников с высоким уровнем развития коммуникативных качеств – это 27%; 13 человек – это 43% со средним уровнем развития коммуникативных качеств; 9 человек – это 30% с низким уровнем развития коммуникативных качеств. Высокий уровень развития коммуникабельности и готовность строить трудовые отношения со взрослыми и сверстниками показали Андрей П., Амалия Л., Ульяна В., Семен О., Евгений В., Жан П., Мирон К. и Дилара М.

После реализации деятельности по формированию коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения посредством приемов драматизма, количество учеников с высоким и средним уровнем развития монологической речи и коммуникативных умений увеличилось на 6 человек, то есть увеличение составило 20%. Из 30 человек КГ, которые принимали участие в исследовании на констатирующем этапе эксперимента было выявлено: 9 школьников с высоким уровнем развития коммуникативных качеств – это 30%; 14 человек – это 47 % со средним уровнем развития коммуникативных качеств; 7 человек – это 23% с низким уровнем развития коммуникативных качеств. Большая часть опрошенных нами учащихся КГ также показали средний уровень развития коммуникативных качеств 47%.

Сравнительный анализ результатов диагностического и констатирующего эксперимента в контрольной группе, не выявил существенной разницы (количество младших школьников со средним уровнем развития коммуникативных качеств увеличилось на 6%).

Выводы. Таким образом, в ходе реализации деятельности по формированию коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения посредством приемов драматизма, нам удалось добиться положительной динамики основных показателей количественного и качественного содержания.

Так, количество учащихся с высоким и средним уровнем развития монологической речи и коммуникативных умений увеличилось на 5 человек, то есть увеличение составило 17% (методика «Интересные картинки»). Количество ребят с высоким и средним уровнем развития способности построения связного сюжетного рассказа, увеличилось на три, что составило 10% от общего количества (методика «Расскажи сказку»). Также отметим, что количество учеников с высоким и средним уровнем развития монологической речи и коммуникативных умений увеличилось на 6 человек, то есть увеличение составило 20%.

Сравнительный анализ результатов диагностического и констатирующего эксперимента в контрольной группе по всем трем методикам, аналогичной положительной динамики не показал.

Итак, реализация деятельности по формированию коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения посредством приемов драматизма, позволила нам достичь поставленных изначально целей работы.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов. – Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Арефьева, О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников / О.М. Арефьева // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 3. – С. 24-29.
3. Рамазанова, Э.А. Формирование коммуникативных умений у младших школьников во внеурочной деятельности / Э.А. Рамазанова, Е.А. Ведешкина, Р.Г. Парванян // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5. – С. 89-91.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, профессор Муравьева Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ» (г. Казань);

кандидат педагогических наук Масленникова Надежда Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего

образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

БИОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Аннотация. В статье рассматривается соотношение понятий «функциональная грамотность», «естественнонаучная грамотность» и «биологическая грамотность». Функциональная грамотность обучающегося выступает основным результатом его обучения. Естественнонаучная грамотность выступает одной из составляющих функциональной грамотности школьников. Она предполагает наличие у них умения использовать знания предметов естественнонаучного цикла в решении жизненных и профессиональных задач. Биологическая грамотность является составной частью естественнонаучной грамотности. Ее выделение как самостоятельной педагогической категории объясняется рядом причин. Во-первых, обучение в образовательных учреждениях является предметным; интегрированные дисциплины встречаются в

учебных планах редко. Соответственно, «Биология», как учебный предмет, формирует у учащихся только часть естественнонаучной грамотности. Во-вторых, современное биологическое образование несет мировоззренческую функцию и выступает основой формирования экологического сознания и культуры здорового образа жизни. Все это требует самостоятельного и детального рассмотрения понятия «биологическая грамотность обучающегося».

Ключевые слова: функциональная грамотность, естественно-научная грамотность, биологическая грамотность, биологическое образование.

Annotation. The article discusses the relationship between the concepts of "functional literacy", "science literacy" and "biological literacy". The functional literacy of the student is the main result of his training. Natural science literacy is one of the components of the functional literacy of schoolchildren. It assumes that they have the ability to use knowledge of the subjects of the natural science cycle in solving life and professional problems. Biological literacy is an integral part of natural science literacy. Its selection as an independent pedagogical category is explained by a number of reasons. First, teaching in educational institutions is subject-based; integrated disciplines are rarely found in curricula. Accordingly, "Biology", as a subject, forms only a part of natural science literacy among students. Secondly, modern biological education has an ideological function and acts as the basis for the formation of environmental consciousness and a culture of a healthy lifestyle. All this requires an independent and detailed consideration of the concept of "student's biological literacy".

Key words: functional literacy, natural science literacy, biological literacy, biological education.

Введение. В свете новых требований к результатам общего основного образования, обозначенных в Федеральных образовательных стандартах, в общеобразовательных учебных заведениях все больше внимания начинают уделять формированию у учащихся функциональной грамотности.

Под функциональной грамотностью понимается способность человека использовать приобретаемые им в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Научить этому, несомненно, должна школа, чтобы впоследствии человек – профессионал в своей области – мог развивать и совершенствовать приобретенные умения.

Одним из компонентов функциональной грамотности школьников является естественнонаучная грамотность, которая, соответственно, предполагает умение учащихся использовать знания предметов естественнонаучного цикла для решения жизненных ситуаций и проблем с помощью научных методов познания, понимание ими устройства и функционирования окружающего мира и оценки изменений, привносимых антропогенной деятельностью и основанных на наблюдениях и результатах исследовательской деятельности, и, как следствие, принятия соответствующих решений о недопущении или минимизации этих изменений, проявление ими активной гражданской позиции по решению вопросов в области естественнонаучных и продолжение самообразования по естественным наукам [3, С. 45].

В свою очередь, составной частью естественнонаучного знания, а также важным компонентом общечеловеческой культуры и основой для формирования у учащихся научной картины мира выступают биологические знания. Особенно актуальным вопрос о проблемах общечеловеческой культуры стал в последние десятилетия, когда экономические интересы и мощное развитие химических технологий при низком уровне экологической культуры и экологического сознания специалистов привели к возникновению большого количества экологических проблем, а уход от осознанного ведения здорового образа жизни привел к ухудшению состояния здоровья социума. Поэтому основной задачей учителя биологии становится формирование у школьников биологической грамотности – умения активно применять приобретенные ими биологические знания для решения жизненных задач в области экологии, здоровьесбережения и оптимизации отношений социума с природной средой. Необходимость выделения биологической грамотности как самостоятельного понятия объясняется еще и тем, что в общеобразовательных учебных учреждениях редко создаются интегрированные дисциплины, обучение которым сделало бы возможным системное формирование естественнонаучной грамотности. В связи с этим, формирование естественнонаучной грамотности осуществляется циклом учебных предметов, которые ответственны за формирование самостоятельных составляющих этой грамотности (в частности – биологической).

Изложение основного материала статьи. Согласно новым требованиям, предъявляемым к системе общего образования, современному обществу нужны функционально грамотные выпускники, готовые и способные работать на поставленный результат и стремящиеся к социально значимым достижениям. Последняя версия Федерального государственного образовательного стандарта рассматривает функциональную грамотность учащихся общеобразовательных школ России в качестве основного условия формирования творческой, ответственной, динамичной, конкурентоспособной личности, способной быстро адаптироваться к быстро меняющимся условиям современной жизни [2, С. 13].

Согласно изменяющимся требованиям к результатам обучения – формированию функционально грамотной личности учащегося – изменяются критерии отбора содержания образования и требования к педагогам. От обновленного содержания образования ожидают его максимальное ориентирование на возможность практического применения, а от педагога – умение постепенно отходить от традиционного обучения и стремиться к реализации инновационного обучения, гарантирующего обучающимся активную мыслительную и практическую деятельность в процессе овладения учебным материалом, максимальное развитие их личностей на основе идей демократизации обучения, создание условий для совместной творческой, продуктивной деятельности учеников и учителя на протяжении всего периода обучения, проектирование образовательной траектории и ее нацеленность на конкретные результаты [10, С. 20-21].

В повышении функциональной грамотности учащихся Министерство просвещения РФ видит возможность достижения прорывного научно-технического и социально-экономического развития страны, а также обеспечения мировой конкурентоспособности российского образования. При этом, под конкурентоспособностью образования начинают понимать не места, занятые страной в рейтингах международных сравнительных исследований (например, PISA, TIMSS или PIRLS), а качество и доступность образовательных услуг, способность выпускников нашей страны выдерживать конкуренцию в овладении новыми знаниями и технологиями в сравнении с выпускниками других стран, их умение адаптироваться к изменяющимся условиям обучения, будущей профессиональной деятельности и повседневной жизни [2].

Такое новое видение результатов образования и конкурентоспособности выпускников школ объясняется результатами международных исследований. Они показывают, что российские школьники характеризуются хорошим владением предметными знаниями, с легкостью воспроизводят их или применяют в стандартных учебных ситуациях. Стоит отметить, что этим отличались и выпускники советских школ. Но реалии современного времени демонстрируют очень быструю смену условий жизни, изменение жизненно важных знаний и умений, поэтому умение воспроизводить знания теряет свою актуальность. С применением же знаний в нестандартных ситуациях или ситуациях, приближенных к жизненным, у большинства выпускников возникают серьезные трудности. Это объясняется особенностями российского образования – его ориентированием на усвоение обучающимися некоторого объема предметных знаний и умений, на обучение способам решения типовых задач, составляющих систему заданий для проведения государственной итоговой аттестации. В

результате на развитие у них умения искать новые, нестандартные способы решения задач и выполнения заданий, осуществлять учебные исследования или участвовать в групповых проектах практически не остается времени [6, С. 167-169].

Идея введения нового понятия «функциональная грамотность» принадлежит ЮНЕСКО в 1957 г. В то время оно включало в себя только умение читать и писать, и относилось только к взрослому населению стран) [2, С. 15]. Современное понятие достаточно сильно изменилось по сравнению с исходным.

Так, А.А. Леонтьев в функционально грамотном человеке видел личность, коротая может активно применять все накопленные ею в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально большого количества повседневных задач в максимально большом числе областей человеческой деятельности, общения и социальных отношений [7, С. 35].

В научных отчетах PISA данное понятие сужается до выпускника школы, получившего обязательное общее образование, и рассматривается как его умение эффективно выполнять свои функции в обществе, проявляя себя через решение множественных задач в разнообразных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений и используя знания и умения, полученные в образовательном учреждении [14, С. 116-117].

Схожее понимание рассматриваемого понятия встречается у Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, которые описывают ее через некоторый минимальный объем знаний, умений и навыков личности, который позволил бы ей нормально функционировать в системе общественных отношений и осуществлять нормальную жизнедеятельность в данной культурной среде [1, С. 347].

Н.Ф. Виноградова предлагает рассматривать функциональную грамотность личности в качестве ее базового образования, которое даст ей возможность быстро налаживать и оперативно корректировать множественные взаимодействия с элементами стремительно меняющегося окружающего мира, решать разнообразные учебные и повседневные задачи, результативно контактировать с окружающими людьми, самостоятельно и объективно оценивать свой уровень грамотности, стремиться к самообразованию [5, С. 104].

С.Г. Вершловский позиционирует функциональную грамотность как умение личности адаптироваться в обществе через объединение ею полученного образования с многоплановой человеческой деятельностью [4, С. 140].

Принимая во внимание приведенные выше определения, которые достаточно сильно перекликаются друг с другом, ключевыми компетенциями функциональной грамотности ученика выступают:

1) умение находить решение учебных, профессиональных и множественных повседневных задач, используя знания и умения, приобретенные в учебных учреждениях и в результате самообразования;

2) умение выстраивать эффективные взаимоотношения в микросоциуме и профессиональном коллективе.

Структурно функциональная грамотность представлена системой компонентов: читательской, математической, естественнонаучной и финансовой грамотностью, а также креативным мышлением и глобальными компетенциями. Объектом нашего исследования является естественнонаучная грамотность, поэтому обратимся к ее рассмотрению.

Согласно докладу PISA, естественнонаучная грамотность выступает ключевой задачей современного естественнонаучного образования и рассматривается как способность обучающегося эффективно применять естественнонаучные знания для разрешения конкретных профессиональных вопросов или жизненных ситуаций, участвовать в дискуссиях по обсуждению естественнонаучных проблем, относящихся к разряду социально-значимых, аргументированно отстаивать свою позицию по вопросам дискуссии [14, С. 136].

Похожее определение естественнонаучной грамотности дают А.Ю. Пентин с коллегами: они видят в ней способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естествознанием, а также его стремление развиваться в этой области, интересоваться новыми технологиями и открытиями [8, С. 81].

Обобщение рассмотренных определений дает возможность резюмировать и сделать вывод, что естественнонаучная грамотность предполагает наличие у личности таких компетенций как:

1) умение давать научные объяснения фактам, процессам и явлениям, наблюдаемым в живой и неживой природе;

2) знание методов осуществления и процедуры проведения естественнонаучных исследований;

3) умение комментировать, объяснять, критиковать и оценивать их результаты и использовать научные факты в формулировании собственных умозаключений и выводов.

Таким образом, формирование функциональной естественнонаучной грамотности заключается не только в прочных теоретических знаниях основ биологии, но и в хорошо сформированных практических навыках.

Результаты оценивания уровней естественнонаучной грамотности российских учеников в целом соответствуют результатам определения уровней их функциональной грамотности и являются недостаточно высокими [10, С. 15]. Поэтому стратегическая задача системы школьного образования по повышению у учащихся функциональной грамотности, обосновано переносится и на преподавание дисциплин естественнонаучного цикла и требует от них более эффективной модернизации с целью повышения у российских школьников уровня естественнонаучной грамотности. Серьезная обеспокоенность правительства страны низкими уровнями естественнонаучной грамотности вполне объяснимо: современное общество на данном этапе своего развития столкнулось с серьезными проблемами, связанными с сохранением природных ресурсов, обеспечением экологической безопасности, в том числе в условиях технологичного производства, разработкой и использованием естественных и искусственных энергетических систем, сокращением заболеваемости и сроков реабилитации и многими другими. И решение этих проблем находится в области естествознания. Более того, накопленные человечеством физические, химические, биологические и географические знания оказываются актуальными практически ежедневно в повседневной жизни человека, а естественнонаучное образование рассматривается как основа воспитания ценностного отношения личности к окружающему ее миру и человеку, как его части [12].

Естественнонаучную грамотность обучающихся призваны формировать предметы естественнонаучного цикла – физика, химия, география, астрономия, биология. В некоторых школах вводятся интегрированные предметы – естествознание, интегративная биология, биологическая химия, биофизика и пр., однако в большинстве из них остаются самостоятельные физика, химия, география и биология. Учителя, преподающие данные предметы, чаще всего, компетентны только в одной или двух из представленных научных областей; с учителями естествознания также возникают большие проблемы – каждый из них все равно делает акцент в содержании дисциплины на те знания и умения тех дисциплин, которыми сам хорошо владеет. Поэтому о формировании естественнонаучной грамотности учащихся в современной (но не измененной) школе можно говорить только в контексте определенной образовательной области или определенного учебного предмета. И поскольку тема исследования относится к школьному биологическому образованию, то и рассматривать процесс формирования естественнонаучной грамотности нам приходится с его позиций. Соответственно, становится необходимым, неизбежным и закономерным сужение объема понятия «естественнонаучная грамотность» до более узкого понятия «биологическая грамотность», не забывая, однако, о том, что необходимо сохранить ее системную связь с другими составляющими естественнонаучной грамотности (физической, географической и химической).

Л.В. Пивоварова, обращаясь к анализу понятия «биологическая грамотность», раскрывает его в своих работах через умение обучающихся самостоятельно применять биологические знания для решения актуальных задач, отвечать за

принятые решения и уметь прогнозировать их последствия для обеспечения безопасности, сохранения природы и здоровья человека [9, С. 157].

В научных трудах М.В. Гусева биологическая грамотность выступает признаком развитой личности, а также признаком высокой культуры и зрелости общества. Ученый считает, что только через повышение биологической грамотности узких специалистов общество сможет достичь более устойчивого развития и перейти на путь эколого-сбалансированной экономики; именно в качественном биологическом образовании он видит потенциал развития новых технологий, снижающих проявления кризисного состояния окружающей среды. В отношении обычного гражданина страны биологическая грамотность выступает научной основой сохранения и поддержания его здоровья [9, С. 158].

С.В. Суматохин рассматривает биологическую грамотность как умение человека понимать биологические явления, интерпретировать биологические данные и выполнять биологические эксперименты [11, С. 16].

Функционально биологическую грамотность учащихся достаточно емко можно охарактеризовать следующими компетенциями:

1) умение распознавать природные процессы и явления, происходящие как в природной среде, так и в организме человека, включая процессы, возникающие под действием техногенных факторов, оценивать их, предлагать научное объяснение происходящему, понимать характер процессов, аргументированно прогнозировать и предлагать сценарии их возможного развития;

2) умение применять научные методы биологических исследований для описания и оценки природных процессов и явлений, происходящих в природной среде, в организме человека, включая процессы, возникающие под действием техногенных факторов, обеспечивать надежность получаемых данных и гарантировать достоверность формулируемых на их основе объяснений;

3) умение интерпретировать получаемые данные и факты о природных процессах и явлениях, происходящих в природной среде, в организме человека, включая процессы, возникающие под действием техногенных факторов, использовать научные доказательства для формулировки выводов [13, С. 112].

Таким образом, в школьном биологическом образовании наметилась смена акцентов в сторону формирования у учащихся умения критически мыслить, способности к взаимодействию и коммуникации, творческого подхода к решению жизненных проблем, а важным направлением совершенствования и повышения его результативности начинает выступать контекстуализация содержания образования и учебной деятельности, то есть освоение биологических знаний в максимально приближенных к учащимся реальных ситуациях. А для этого необходимо помнить, что:

– биологическое знание, призванное формировать естественнонаучную грамотность, является межпредметным (биолого-экологическим, биолого-социальным, эколого-экономическим, биолого-химическим, нравственно-этическим и пр.), поскольку проблемы современного мира такими и являются;

– любые процессы, происходящие между компонентами организованных систем, должны изучаться в совокупности. Это касается как биологических (от клетки до биосферы), так и небιологических (организация, район, город и т.д.) систем. Поэтому только системное исследование таких процессов сможет максимально приблизить исследователя к реальной картине происходящего.

Выводы:

1. Функциональная грамотность выступает наиважнейшей целью школьного образования и рассматривается основным фактором научно-технического, социально-экономического и культурного развития страны, и обеспечения конкурентного преимущества российской системы образования.

2. Достижение учащимися более высоких уровней естественнонаучной грамотности связывается с нормализацией отношений общества и природы, обеспечением экологической безопасности и развитием инновационной эколого-сбалансированной экономики.

3. Биологическая грамотность является самостоятельной частью естественнонаучной грамотности и позволяет личности распознавать множественные природные процессы и явления, включая возникающие под действием техногенных факторов изменения, с целью сохранения природных ресурсов и сохранения здоровья человека и человечества.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Басюк, В.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В.С. Басюк, Г.С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – №4 (61). – С. 13-33.
3. Борзова, З.В. Формирование естественно-научной грамотности – приоритетная цель изучения предметов естественного цикла / З.В. Борзова // Биология в школе. – 2021. – № 3. – С. 43-47.
4. Вершловский, С.Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 140-144.
5. Виноградова, Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова. – М.: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
6. Ковалева, Г.С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования) / Г.С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 5 (55). – С. 150-169.
7. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003. – 368 с.
8. Пентин, А.Ю. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности / А.Ю. Пентин, Г.Г. Никифоров, Е.А. Никишова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – №4 (61). – С. 80-97.
9. Пивоварова, Л.В. Биологическая грамотность учащихся и ее формирование в контексте новой образовательной парадигмы / Л.В. Пивоварова // Теоретические и методологические проблемы современного образования. – М.: Институт стратегических исследований, 2017. – С. 157-164.
10. Пономарева, И.Н. Современный взгляд на качество образования в российской школе / И.Н. Пономарева // Биология в школе. – 2009. – № 8. – С. 19-23.
11. Суматохин, С.В. Естественно-научная грамотность как цель развития школьного биологического образования / С.В. Суматохин // Биология в школе. – 2019. – № 1. – С. 15-22.
12. Фещенко, Т.С. Естественнонаучное образование школьников: от теории к практике / Т.С. Фещенко, О.В. Рогова, О.С. Завьялова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 9. – С. 161-168.
13. Якунчев, М.А. Методика преподавания биологии: учебник для студентов учреждений высшего образования / М.А. Якунчев, И.Ф. Маркинов, А.Б. Ручин. – М.: Академия, 2018. – 336 с.
14. PISA: естественнонаучная грамотность. – Минск: РИКЗ, 2020. – 168 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Современное развитие международных деловых контактов и расширение международного сотрудничества в различных сферах деятельности приводят к необходимости владения иностранным языком как средством межкультурного общения специалистов любой профессии на основе характерных особенностей специальности. Поэтому обучение студентов английскому языку по профессиональному направлению базируется прежде всего на учете их профессиональных потребностей. В статье рассмотрены сущность и преимущества подхода обучения иностранному языку для специальных целей через содержание профессиональных дисциплин, а также способы отбора учебного материала для его реализации в высшей профессиональной школе преподавателями-практиками.

Ключевые слова: иностранный язык для специальных целей, профессиональные дисциплины, языковой материал, учебный контент.

Annotation. The modern development of international business contacts and the expansion of international cooperation in various spheres of activity lead to the need for foreign language skills as a means of intercultural communication for professionals of any profession based on the characteristic features of the profession. That is why students' professional English training is based primarily on the consideration of their professional needs. The article deals with the essence and advantages of the approach of teaching foreign language for special purposes through the content of professional disciplines as well as the ways of selecting teaching material for its implementation in higher professional school by practicing teachers.

Key words: foreign language for special purposes, professional disciplines, language material, learning content.

Введение. Обучение иностранному языку (далее - ИЯ) через содержание профессиональных дисциплин (CLIL (Content and Language Integrated Learning), согласно терминологии, принятой в западноевропейских странах), в настоящее время стало одним из ведущих направлений развития методики преподавания ИЯ, в частности, когда речь идет об обучении иностранному языку для специальных целей (далее – ИЯСЦ). Однако, результаты [1] позволяют констатировать, что преподаватели ИЯ вузов не в полной мере знакомы с данным подходом, учитывая его теоретические основы и практическую ценность.

Ученые, изучающие специфику преподавания ИЯСЦ [2, 3, 4], пришли к выводу, что преподавание английского языка не может не использовать методику и приемы преподавания в рамках той дисциплины, которую этот язык обслуживает. Мотивация студентов вуза в изучении ИЯ напрямую связана с их будущей профессией.

Как считают Д. Элснер и Дж. Кеблер [8], ИЯСЦ – это подход к преподаванию ИЯ, в котором все решения относительно содержания и методики преподавания основаны на том, какие основания к обучению имеет обучающийся. Или, как утверждают Д. Ласагабастер и Дж. Сьерра [9], содержание специальных дисциплин служит средством привлечения обучающегося к активному участию в изучении ИЯ и повышения его мотивации: тот факт, что студент знаком с определенной профессиональной темой (нередко лучше, чем преподаватель-филолог), помогает ему почувствовать свою уверенность перед педагогом, а значит, иметь больше оснований поверить в свой успех и не потерять мотивацию.

В связи с вышесказанным, целью исследования является рассмотрение сущности, преимуществ очерченного подхода преподавания ИЯСЦ и способы отбора учебного материала для его реализации в процессе обучения ИЯ в высшей профессиональной школе преподавателями-практиками.

Задачи исследования:

- на основании анализа научной литературы охарактеризовать сущность обучения ИЯСЦ через содержание профессиональных дисциплин;
- рассмотреть преимущества преподавания ИЯСЦ через содержание профессиональных дисциплин;
- определить способы отбора учебного материала для реализации преподавания ИЯСЦ через содержание профессиональных дисциплин.

Изложение основного материала статьи. Обучение ИЯ через содержание профессиональных дисциплин, как один из подходов к преподаванию ИЯСЦ, постепенно становится все больше и больше интересным для преподавателей ИЯ в российских вузах. Поэтому рассмотрим его основы и преимущества внедрения в учебный процесс.

Так, в работе [6] сформулировано весьма емкое определение такого подхода к обучению ИЯСЦ, на которое мы будем в дальнейшем опираться, а именно: обучение через содержание является интеграцией определенного содержания дисциплин с целями обучения ИЯ. Оно обеспечивает параллельное усвоение знаний по определенной (неречевой) дисциплине, а также речевых навыков и умений, связанных с изучаемым языком и с общением на нем.

Программа обучения ИЯ тесно соединена или даже непосредственно базируется на программе обучения определенной (неязыковой) дисциплине, так что последовательность усвоения речевого контента следует за потребностями последовательного усвоения контента неязыковой дисциплины. В фокусе внимания студентов (а, частично, и преподавателя) находится усвоение экстралингвистической информации определенной (неречевой) дисциплины через посредство ИЯ. Развитие чисто речевых навыков и умений осуществляется в этом процессе попутно, как побочный продукт процесса в целом.

Таким образом, обучение через содержание устраняет существующий в большинстве специализированных учебных заведениях разрыв между обучением ИЯ и обучением специальным (профессиональным) дисциплинам, ради общения в сфере которых речь собственно и изучается. Попутно, поскольку занятия по ИЯ основаны на концепции обучения ИЯ через содержание профессиональных дисциплин, имеют две цели – одна связана с изучением определенной темы, а другая имеет отношение к изучению ИЯ, – обозначенный подход иногда называется обучением с двойным фокусом (dual-focus education).

Принимая во внимание вышесказанное, можем утверждать, что базовыми принципами обучения ИЯ через содержание профессиональных дисциплин в вузе являются следующие:

1. Иностранный язык используется как для обучения, так и для коммуникации и сам по себе является предметом изучения, что определяет языковые аспекты, которые необходимо освоить.
2. Язык интегрируется в общую программу высшего профессионального образования.
3. Результативность обучения студента улучшается благодаря его повышенной мотивации и изучению аутентичной речи, которая используется в контексте и в ситуациях реальной жизни или в сфере его будущей профессиональной деятельности, что помогает студентам чувствовать себя более независимыми и уверенными.

Д. Банегас [5] освещает многочисленные преимущества такого обучения, в частности он отмечает, что такое обучение скорее базируется на овладении языком, чем на принудительном процессе обучения, слушатели могут быть мотивированы, если фокус делается на аутентичном языке и, соответственно, на интересном контенте, который связан с содержанием их обучения, а не на языке как таковом (грамматике, функциях, структуре); слушатели учатся в процессе использования языка и используют ее как средство обучения, а не изучают как использовать язык или готовятся к сдаче экзамена.

Поэтому логичным является вывод, что не следует считать обучением через содержание дисциплин только чтение студентами иноязычных текстов по специальности, которые сопровождаются упражнениями на обработку и усвоение прочитанного лексического и грамматического материала, поскольку это профессионально ориентированное обучение.

Как отмечает Ф. Столлер [10, С. 59], «...студент должен говорить и писать, принимая во внимание концепции, которые по своей сути являются экстралингвистическими. И именно такая попытка является ключом к совершенствованию языка в разрезе обучения иностранному языку через содержание дисциплин. Пытаясь выразить свои мысли, говорящий одновременно погружается глубже в содержание концепций. Результат, безусловно, оказывается далеким от идеального, однако в нем присутствует смысл...».

Существуют определенные типы заданий и тренировочных упражнений, которые помогают студентам преодолеть сложности, возникающие в процессе обучения ИЯ через содержание дисциплин даже несмотря на недостаток лингвистических ресурсов.

Одним из таких рекомендуемых типов заданий могут быть задания, направленные на улучшение ассимиляции содержания концепций с одновременным развитием коммуникативных стратегий. Такие виды упражнений помогают повторить уже изученный материал.

Значительное внимание должно уделяться видам учебных/тренировочных упражнений (это чрезвычайно важно в процессе обучения ИЯ через содержание дисциплин) которые развивают стратегии чтения/обработки информации, где тексты, обязательно аутентичные, являются концептуально и лингвистически насыщенными.

В упражнениях указанного типа может использоваться сопровождаемое чтение, которое подводит студентов к пониманию общего содержания, связанного с концептуальной проблемой.

Итак, в целом, учебное занятие должно иметь следующие характеристики: 1) интеграция языка с рецептивными и продуктивными навыками; 2) на занятиях преимущественно используются аутентичные тексты для чтения и аудио-видео материалы для аудирования; 3) структурная дифференциация не входит в языковой фокус занятия; 4) речь функциональная и определена лексиком предмета изучения; 5) процесс изучения осуществляется в большей степени через лексическое наполнение, чем грамматические конструкции, и принимаются во внимание стили обучения студентов.

Наиболее полно вышеперечисленное реализуется в таких типах упражнений, как: ролевые/деловые игры (симуляции), мозговые штурмы, анализ кейсов, дискуссии, проектная работа, поиск профессиональной информации на иностранных профессиональных интернет-сайтах с последующей ее презентацией или написанием краткого академического отчета о результатах такого локального исследования и тому подобное. Они обеспечивают овладение языком и общение не нем как побочные продукты экстралингвистической деятельности, моделирующей будущую профессиональную деятельность студента.

Повышение результативности этих видов учебной деятельности достигается благодаря привлечению их к коммуникативному взаимодействию (интеракции) по профессиональным вопросам в группах различного наполнения.

Стоит принять во внимание, также, следующие элементы успешного занятия в разрезе обучения ИЯ через содержание профессиональных дисциплин. Так, Д. Коил [7] выделяет четыре элемента – так называемые четыре «К», а именно:

1. Контент – прогресс в знаниях, навыках и понимании связан со специфическими элементами определенной программы.

2. Коммуникация – использование языка для обучения одновременно с его изучением.

3. Когнитивность – развитие навыков мышления, которое сочетает формирование концепции (абстрактной и конкретной), понимание и язык.

4. Культура – открытость к альтернативным перспективам и коллективному пониманию, которые углубляют понимание других и себя.

Итак, вышеперечисленное позволяет констатировать, что внедрение концепции обучения ИЯ через содержание профессиональных дисциплин в практику преподавания ИЯСЦ в вузе имеет достаточно внушительный перечень преимуществ, в частности: знакомит студентов с культурным разнообразием, формирует положительное отношение к изучению ИЯ и готовит слушателей к дальнейшему автономному обучению и профессиональной деятельности, поскольку создается ситуация, в которой студенты получают возможность самостоятельного «конструирования» собственных знаний, навыков и умений, причем это «конструирование» достигается таким образом, что эти знания, навыки и умения с самого начала формируются как обслуживающие сугубо профессиональное общение на ИЯ и улучшающие и расширяющие информационную основу для такого общения; помогает студентам подготовиться к деятельности в интернациональном окружении, иметь возможность получить международный диплом и улучшить собственное портфолио.

Все это обеспечивает оптимизацию реализации целей обучения ИЯСЦ в профессиональных (неязыковых) вузах.

Рассмотрим вопросы особенностей внедрения концепции обучения ИЯ через содержание дисциплин в практике преподавания ИЯСЦ в вузе неязыкового профиля. Одной из главных проблем является подход к подбору материалов для обучения ИЯ через содержание профессиональных дисциплин. Этот вопрос касается содержания обучения. В идеале отбор информационного материала осуществляется согласно общим требованиям, предъявляемым к отбору учебного материала с учетом специфики обучения ИЯСЦ, а именно:

– соответствие целям и задачам общего курса профессионального ИЯ;

– обеспечение полноценного межкультурного делового общения в рамках отобранного материала;

– минимизация рамок этого общения (отобранное содержание должно быть достаточным для удовлетворения всех наиболее вероятных потребностей будущих специалистов в иноязычном профессиональном общении);

– соответствие коммуникативным потребностям, интеллектуальному уровню и интересам будущего специалиста в иноязычном общении [3].

Также, в определении состава содержания обучения целесообразно исходить из того, что работа с ним должна охватывать все, что должно быть сформировано у студентов и что они должны усвоить до конца курса. С этой точки зрения в содержание целесообразно включить:

1. Целевые речевые навыки и умения, как главный компонент, для обеспечения формирования иноязычной коммуникативной компетенции со всеми ее составляющими (лингвистическими, социолингвистическими и прагматическими компетенциями [2]).

2. Языковой материал, как основу для развития лексических, грамматических и фонетических языковых навыков.

3. Социолингвистические и прагматические знания, создающие основу для формирования соответствующих умений, обеспечивающих возможности общения на основе тех социолингвистических/социокультурных и прагматических норм, характерных для социокультурной общности изучаемого языка.

4. Темы и ситуации общения, поскольку они определяют содержание общения, обуславливают функционирование в коммуникации тех или иных социолингвистических и прагматических умений; определяют языковой материал (лексику и грамматику), который в этом вещании используется.

Следовательно, в вузе неязыкового профиля отбор материала обучения рекомендуется проводить сначала в соответствии с коммуникативным аспектом обучения (отбор тем и ситуаций, областей общения и ролевого содержания), далее – в соответствии с лингвистическим аспектом (отбор учебных аудиотекстов и определенный лексико-грамматический материал, отобранный согласно целям обучения и адаптированный к его условиям; речевые образцы диалогического высказывания) и завершать компонентами, соответствующими процессуально-психофизиологическому аспекту (знания, умения и навыки, необходимые для формирования коммуникативной компетенции).

Таким образом, как отметила О.П. Казакова [1], предложенный подход определяет необходимость соблюдения четкой последовательности в отборе содержания обучения, в том числе в рамках тематического обучения через содержание профессиональных дисциплин. Отбор должен проводиться по направлению снизу вверх: от компонентов, составляющих коммуникативный аспект, через компоненты, входящие в лингвистический аспект, и завершаться компонентами процессуально-психофизиологического аспектов. Именно такой подход соответствует общеметодическому принципу коммуникативности, поскольку отбор целиком и полностью отталкивается от коммуникации и производится исходя из ее потребностей.

Выводы. Таким образом, на основе всего изложенного можно сделать выводы о том, что:

1) обучение ИЯ через содержание профессиональных дисциплин в вузах является позитивным трендом в методике преподавания ИЯСЦ, однако требует переосмысления традиционных подходов к преподаванию ИЯ в профессиональных вузах;

2) преимуществами внедрения такого подхода к обучению ИЯ можно считать осведомленность о культурных различиях, профессионально-ориентированную языковую компетенцию, повышенную мотивацию готовности как к обучению, так и к построению профессиональной карьеры;

3) отбор содержания обучения проводится в направлении снизу вверх: от компонентов, составляющих коммуникативный аспект (учебная тематика, ситуации, содержание учебных текстов и сами тексты), через компоненты, входящие в лингвистический аспект (языковой инвентарь, социолингвистические и прагматические знания), и завершаться компонентами процессуального и психофизиологического аспектов (знания, умения и навыки, которыми обучающиеся должны овладеть в процессе формирования их иноязычной коммуникативной компетенции).

Перспективной дальнейших исследований является разработка в рамках предложенного подхода упражнений для обучения ИЯ студентов высших учебных заведений профессионального (неязыкового) профиля.

Литература:

1. Казакова, О.П. Практико-ориентированные задачи в подготовке преподавателей иностранного языка для специальных целей / О.П. Казакова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 109-111.

2. Казакова, О.П. Языки для специальных целей в парадигме методики обучения иностранным языкам в педагогическом вузе / О.П. Казакова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 79-82.

3. Соловова, Е.Н. Перспективные направления вузовской методики преподавания иностранных языков / Е.Н. Соловова // Вестник МГИМО. – 2013. – № 6(33). – С. 67-70.

4. Шестакова, Е.С. Принцип минимизации языка в обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе / Е.С. Шестакова, М.В. Черезова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2020. – № 1. – С. 212-224.

5. Banegas, D. CLIL teacher development: Challenges and expectations / D. Banegas // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. – 2012. – Vol. 5. No. 1. – P. 33-45.

6. Bonnet, A. Towards an evidence base for CLIL: How to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research / A. Bonnet // International CLIL Research Journal. – 2012. – Vol. 1. No. 4. – P. 65-78.

7. Coyle, D. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies / D. Coyle // The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2007. – Vol. 10. No. 5. – P. 543-562.

8. Elsner, D. Autonomous learning and CLIL at primary level / D. Elsner, J.-U. Kebler // Quality interfaces: Examining evidence & exploring solutions in CLIL / D. Marsh, O. Meyer (Eds.). – Eichstatt: University of Eichstatt Press, 2012. – P. 37-52.

9. Lasagabaster, D. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes / D. Lasagabaster, J. Sierra // International CLIL Research Journal. – 2009. – Vol. 1. No. 2. – P. 4-17.

10. Stoller, F.L. Content-based instruction / F.L. Stoller // Encyclopedia of language and education. Vol. 4: Second and foreign language education / N. van Deusen-Scholl, N.H. Hornberger (Eds.). – NY: Springer, 2007. – P. 59-70.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Мухамедвалеева Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИЙ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение ценностно-смысловой составляющей профессиональной подготовки студента (бакалавра, магистра). Предлагается вариант организационно-педагогической реализации ситуаций ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Раскрывается понимание ценностного отношения как одной из детерминант личностно-профессионального и культурного становления студента в процессе его обучения в вузе. С опорой на положения педагогической аксиологии обозначены основные характеристики ценностного отношения к будущей профессии. Предложен авторский подход к созданию в образовательном процессе типовых ситуаций, в которых студент будет проявлять собственное отношение к профессии, наполнять собственную деятельность личностными ценностями. В содержании статьи рассмотрены типовые ситуации ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Данные ситуации реализованы в рамках обучения студентов направления "Педагогическое образование" направленности

"Психология трудовой деятельности". Авторами предложены типы ситуаций "Обращение к культурно-историческим аналогам" и "Моделирование будущей профессиональной деятельности как культурной ценности". Каждая образовательная ситуация была преобразована студентом при поддержке преподавателя в ситуацию ценностного отношения к профессиональному и культурному становлению. Для анализа результатов использован качественно-количественный анализ.

Ключевые слова: потенциал, культура, профессиональный потенциал, культурный потенциал, педагог, педагогические ценности.

Annotation. The purpose of the article is to consider the value-semantic component of the professional training of a student (bachelor, master). A variant of the organizational and pedagogical implementation of situations of value attitude to future professional activity is proposed. The understanding of the value attitude as one of the determinants of the personal-professional and cultural development of the student in the process of his studies at the university is revealed. Based on the provisions of pedagogical axiology, the main characteristics of the value attitude to the future profession are indicated. The author's approach to the creation of typical situations in the educational process in which the student will show his own attitude to the profession, fill his own activity with personal values is proposed. In the content of the article, typical situations of value attitude to future professional activity are considered. These situations are implemented within the framework of teaching students of the direction "Pedagogical education" of the direction "Psychology of labor activity". The authors propose types of situations "Appeal to cultural and historical analogues" and "Modeling of future professional activity as a cultural value". Each educational situation was transformed by the student with the support of the teacher into a situation of value attitude to professional and cultural development. Qualitative-quantitative analysis was used to analyze the results.

Key words: potential, culture, professional potential, cultural potential, teacher, pedagogical values.

Введение. В контексте интеграции научного, образовательного и культурного пространств становится актуальным вопрос о качестве профессиональной подготовки студента. В контексте введения профессиональных стандартов, очерчивающих широкий спектр профессиональных и культурных компетенций, актуальной становится задача формирования личности специалиста, способного отвечать новым требованиям к качественным характеристикам профессиональной деятельности. В связи с этим гармонизация профессиональной подготовки и профессионально-культурного развития будущего специалиста рассматривается нами как необходимая составляющая профессионального образования. На организационно-педагогическом уровне необходимо учитывать те личностные качества, ресурсы и возможности студента, от которых зависит успех предстоящей профессиональной деятельности. Эти педагогические рекомендации тесно согласуются с компетентностным, культурологическим, аксиологическим и личностно-деятельностным методологическими подходами. В связи с этим актуально обратить внимание преподавателей высшей школы на ценностно-смысловую составляющую профессиональной подготовки студента (бакалавра, магистра). Одним из аспектов данного направления является процесс активизации ценностного отношения студента к будущей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В рамках научных интересов мы обращаем внимание на ценностное отношение как одну из детерминант личностно-профессионального и культурного становления студента в процессе его обучения в вузе. Организационно-педагогический смысл содержания профессионально-культурной подготовки заключается в конкретизации профессиональной и культурной составляющих будущей профессии, проектирование методического обеспечения их реализации в образовательном процессе вуза. Профессионально-культурное становление будущего специалиста в процессе его обучения отражает интегрированное взаимодействие потенциального и актуального в личности. Существенными признаками потенциала человека являются нереализованные способности, склонности, способности, потребности, ценностные ориентации, личностные качества, склонности, скрытые структурированные ресурсы, резервы, творческие импульсы, производительные силы, потребности в самопознании и многое другое. Таким образом, ценностное отношение рассматривается нами как составляющая профессионально-культурного потенциала, а создание ситуаций ценностного отношения к профессиональной деятельности в процессе обучения - как одна из детерминант актуализации профессионально-культурного потенциала.

Обращаясь к положениям педагогической аксиологии (В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова), обозначим основные характеристики ценностного отношения к будущей профессии: внутренняя позиция, трансляция личных и социальных ценностей, формирование просоциальных ценностных ориентиров и их включение в собственную деятельность [1]. Ориентир на данные характеристики определил подход к методическому проектированию и отбору материала учебных дисциплин для создания ситуаций ценностного отношения.

Экспликация понятия "ситуация" позволила нам определить рамки педагогических интерпретаций. В нашей работе мы интерпретируем ситуацию как сочетание действий (событий, условий, обстоятельств), которые обуславливают, стимулируют и корректируют поведение личности, определяют направленность его поступков. В одной и той же ситуации не все люди действуют одинаково из-за своих индивидуальных различий; в похожих, но не идентичных ситуациях один человек действует одинаково, поскольку существует стабильность по отношению к ситуациям; когда ситуация повторяется, человек ведет себя так же, как и раньше, что указывает на стабильность с течением времени. Это позволило нам предположить, что создание в образовательном процессе типовых ситуаций, в которых студент будет преимущественно проявлять собственное отношение к профессии, наполнять собственную деятельность личностными ценностями, которые согласуются с профессиональными, позволит сформировать устойчивое положительное отношение к профессии, повысить уровень его учебной и профессиональной мотивации.

При проектировании ситуаций мы рассматривали студента как их субъекта, ориентировались на мотивационно-потребностные характеристики. В данном контексте студент является "источником" создания ситуации, поскольку именно его потребность в раскрытии профессионального и культурного потенциала явилась исходной причиной педагогической организации внешних явлений и обстоятельств в учебно-профессиональную ситуацию ценностного отношения к профессиональной деятельности. Индивидуально-личностные особенности студента, связанные с его возрастным развитием и особенностями профессионального становления в вузе, позволяют студенту самому создавать учебно-профессиональную ситуацию ценностного отношения, тем самым студент выступает в роли "творца" ситуации. Развитие ситуации определяется познавательной и профессиональной деятельностью студента, которая изменяет как позицию студента в ней, так и объективные условия, при этом студент является "преобразователем" ситуации. В качестве показателя эффективности учебно-профессиональной ситуации ценностного отношения к профессиональной деятельности мы рассматриваем появление новой позиции студента - по отношению к ее профессиональной и культурной составляющим.

Ситуации ценностного отношения были реализованы в рамках обучения студентов направления "Педагогическое образование" направленности "Психология трудовой деятельности" и создавались на практических занятиях по дисциплинам "Педагогика". Содержание данной дисциплины обладает достаточными дидактическими, методическими,

развивающими возможностями в контексте формирования устойчивой положительной мотивации студентов в освоении профессии. Дисциплина "Педагогика" по своему содержанию и методическому наполнению ориентирована на профессиональное и культурное становление студента как дисциплина базового цикла. Преподаватель (организатор ситуаций) стимулирует самостоятельный поиск студентом исторических фактов, научных теорий, идей в области педагогики, имеющих профессиональную ценность, изучение жизни известных педагогов сопровождается выявлением студентом культурных аспектов его профессиональной деятельности. Все это в совокупности способно актуализировать профессиональный и культурный потенциал будущего учителя профессионального обучения.

Организационно-методические механизмы создания ценностно-ориентированных ситуаций основаны на выборе их содержания (наиболее актуального и значимого для соответствующей области обучения), организации (сочетание интерактивных, игровых, цифровых форм и форм контроля), технологии (как совокупности средств и способов для достижения результатов). С учетом этого выделяются следующие типы ситуаций ценностного отношения будущего учителя к профессиональной деятельности: "Обращение к культурно-историческим аналогам" и "Моделирование будущей профессиональной деятельности как культурной ценности". Основой этих ситуаций являются образовательные задачи поискового и эвристического характера, реализация которых связана с развитием познавательной активности, творческой самостоятельности и включением в культурные способы овладения профессиональной деятельностью.

В ситуациях первого типа студент получает задание, изучить и проанализировать научный вклад ученого (педагога, психолога), выявить «культурные» аспекты его профессиональной деятельности как специалиста, преподавателя, наставника. Мы дадим описание деятельности учителя как организатора этих ситуаций и деятельности ученика как их субъекта. Студентам было предложено самостоятельно подготовить отчет о вкладе одного из ученых и попытаться раскрыть его жизненный путь как профессиональное и культурное образование, обращая внимание не только на достижения, признанные и непризнанные открытия, но и на его профессиональные и культурные качества, культурные особенности его деятельности. Необходимо было построить речь от имени ученого, "примерить" его жизненный опыт, попытаться прочувствовать его судьбу, "пройти" путь его профессионального и культурного становления.

Качественный анализ студенческой работы позволил нам понаблюдать, как студенты реагировали на выступления, как менялось их отношение к учебной информации. Практически сразу студенты увлеклись интересной и образной речью, насыщенной эмоциями, оценочными суждениями, внимательно выслушали подробности жизни ученого, проявили художественные способности. Значимыми для нашей работы стали заявления студентов о том, что учебный материал перестал быть "сухим", "книжным", многие факты стали бы интересными "лирическими отступлениями на практике". Во время семинаров, которые представляли собой ситуации ценностного отношения, время было посвящено изучению личности только одного ученого, тогда как ранее обсуждались открытия и научный вклад трех или четырех деятелей. Показательно, что уровень усвоения знаний студентами повысился: студенты легко называли теории учителей, не путались в событиях, четко воспроизводили хронологию развития педагогических знаний. Это можно объяснить тем, что учебный материал был осознан, осмыслен, прочувствован.

На заключительном семинаре в форме круглого стола студенты обменялись мнениями о новых формах работы, которые были направлены на активизацию ценностного отношения к своей профессиональной подготовке, наметили ценностное отношение к своей будущей профессиональной деятельности и к собственному профессиональному и культурному становлению. Таким образом, используя ситуации "Обращение к культурно-историческим аналогам", мы обратили внимание обучающихся на конкретизацию профессиональных и культурных ценностей в профессии, педагогических ориентиров, профессиональных компетенций, которые отражают ценности-знания, ценности-качества, ценности-отношения.

Следующим шагом стала организация ситуаций ценностного отношения - "Моделирование будущей деятельности как культурной ценности". В образовательных целях студентам было предложено разработать и разыграть отдельные элементы уроков в классе, смоделировать наглядные пособия (плакат, макет), выбрать или составить контрольные элементы (тестовые задания, педагогические задания). Психология была выбрана в качестве предметной области для разработки учебных занятий, как базовая и ориентированная на ориентацию профиля в профессиональной подготовке студентов. Во время практического занятия у нас была возможность представить разработки студентов и проанализировать их.

При разработке урока, являющегося моделью будущей профессионально-педагогической деятельности, каждый студент должен был последовательно: выбрать тему урока; проанализировать учебную литературу в соответствии с темой; выбрать содержание урока; спланировать структуру урока и его отдельные элементы (актуализация знаний, контроль, закрепление на практике и т.д.); выбирать педагогические методы с точки зрения их целесообразности; готовить методическое обеспечение урока (раздаточные материалы, наглядные пособия, задания для закрепления знаний, макеты); представить урок на практическом занятии. В контексте нашей работы данному заданию был придан "ценностный характер". Внимание студентов (будущих педагогов) было обращено на необходимость интеграции при разработке урока знаний предметной области (психологии) и педагогических умений. Кроме того, выбор методической структуры урока и его наполнение содержанием осуществлялось для учащихся разных возрастных групп, с учетом особенностей их социального и культурного уровня развития, особенностей их обучения (уровень обучения, будущая профессия и т.д.).

В ходе работы мы заметили, что учащиеся старались выбирать те методические приемы, которые "окультуривали" урок. В частности, они соотносили факты и термины с личностью ученого, пытались показать, что за определениями, классификациями, схемами скрывается невероятно интересный способ их открытия. Это не только привлекает внимание учащихся, но и говорит о профессиональной культуре учителя, его умении использовать "культурные" средства в своей профессиональной деятельности, может служить хорошим примером для учащихся. Подавляющее большинство студентов использовании современные педагогические методы представления информации и оформления учебных заданий. Теоретический материал представлялся с использованием наглядных средств цифровой среды, презентаций, интеллектуальных карт. Практические занятия также в большинстве случаев студенты оформляли в контексте новых цифровых возможностей: создание и проведение опросов с использованием Google-форм, он-лайн опросов и диагностики Online Test Pad, разработка чек-листов в приложении Canva, он-лайн игры Flippity.net и другое. В качестве примера можем привести разработанную дидактическую он-лайн игру <https://www.flippity.net/qs.php?k=1pFVmrZUBsp2lIXB1wIYZVN1X9eGzJUmEoIGivONbJ0w>.

В результате мы обратили внимание, что активно проявилась потребность студентов в переосмыслении собственных учебных действий. Наблюдался отказ от позиции пассивного исполнителя, когда задания решаются автоматически, без активного проявления отношения к их содержанию. Студенты не только творчески подходили к разработке уроков или отдельных его элементов, но и старались поделиться собственными находками с одноклассниками. Ситуации "Моделирования будущей профессиональной деятельности как культурной ценности" способствовали осмыслению будущим педагогом ценностей-средств и ценностей-целей профессиональной и культурной деятельности.

Выводы. Таким образом, образовательные ситуации "Обращение к культурно-историческим аналогам" и "Моделирование будущей профессиональной деятельности как культурной ценности" с целью приобретения

педагогических навыков и умений (расширение объема профессиональных знаний, проектирование уроков психологии) трансформируются в ситуации ценностного отношения. В структуре учебных ситуаций выделяются переменные компоненты (объем знаний, формы контроля и самоконтроля, методические приемы и т.д.) и представляются студенту как проблемы, ориентированные на его профессиональное и культурное развитие. Каждая образовательная ситуация была сознательно преобразована студентом при поддержке преподавателя в ситуацию ценностного отношения к профессиональному и культурному становлению, что повышало его включенность в учебный процесс.

Оценка уровня проявления профессионального и культурного потенциала проводилась с помощью авторских диагностических методик [2, 3]. Положительные изменения в уровне проявления признаков профессионально-культурного становления будущего педагога по отношению к исходным данным произошли по всем показателям, количество студентов с высоким уровнем проявления в потребностно-мотивационном – с 20% до 32%; в эмоционально-ценностном – с 18% до 35%; регулятивная активность – с 16% увеличилась до 32,4%.

Проведенный качественно-количественный анализ подтвердил наше предположение о том, что включение в образовательный процесс ситуаций, в которых студент будет проявлять собственное отношение к профессии, наполнять собственную деятельность личностными ценностями, которые согласуются с профессиональными, способствует формированию положительного отношения к профессии. В качестве направления дальнейшего исследования данного вопроса возможен поиск межпредметных или метапредметных ситуаций, формирующих аксиологические ориентиры в профессии.

Литература:

1. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
2. Мухамедвалеева, Е.А. Показатели и признаки профессионально-культурного потенциала студента / Е.А. Мухамедвалеева // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание». – 2018. – №1(18). – С. 96-101.
3. Мухамедвалеева, Е.А. Самоизучение профессионально-культурного потенциала: организационно-педагогический аспект / Е.А. Мухамедвалеева // Дискурс. – 2017. – №1. – С. 68-73.
4. Слободчиков, В.И. Деятельность как антропологическая категория / В.И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 48-57.
5. Мухамедвалеева Е.А. Профессионально-культурный потенциал будущего педагога профессионального обучения как предмет педагогического анализа / Е.А. Мухамедвалеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – Ялта. – Вып.55. – Ч.6. – С. 114-120.

Педагогика

УДК 373.3:37

старший преподаватель Нуриева Алевия Радиевна

Елабужский институт (филиал) «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигулловна

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)

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ЕСТЕСТВЕННЫХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме формирования научно-естественных знаний у учащихся начальной школы. Уровень сформированности научно-естественных знаний определяется с помощью методик Е. Рогова «Наблюдение», «Четвертый лишний». Разработан комплекс факультативных занятий, направленных на формирование научно-естественных понятий на примере ознакомления с растительным миром во 2-ом классе.

Ключевые слова: научно-естественные знания, уровень сформированности, фактические знания, предметные явления природы, умение рассматривать объекты, явления природы.

Annotation. This study is devoted to the problem of the formation of scientific and natural knowledge among elementary school students. The level of formation of scientific and natural knowledge is determined using the methods of E. Rogov "Observation", "The fourth extra". A set of optional classes has been developed aimed at the formation of scientific and natural concepts on the example of familiarization with the plant world in the 2nd grade.

Key words: scientific and natural knowledge, level of formation, factual knowledge, objective natural phenomena, ability to consider objects, natural phenomena.

Введение. Естественно-научное образование младших школьников осуществляется по Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) [3]. Естествознание и современный уровень его развития является основным генезисом формирования квинтэссенции естественнонаучного образования. При изучении курса «Окружающий мир» необходимо обратить внимание на дидактический потенциал развития личности младших школьников. Главной задачей начального образования является развитие личности младших школьников, формирование научного мировоззрения, современной научной картины мира, которая решается средствами курса «Окружающий мир» [2].

Изложение основного материала статьи. Исследование уровня сформированности научно-естественных знаний у детей младшего школьного возраста проводилось в одном из МБОУ СОШ г. Елабуги Республики Татарстан. Нами были применены методики Е.И. Рогова: «Тестирование». «Четвертый лишний», «Наблюдение». На констатирующем этапе исследования мы должны были провести первичную диагностику уровня сформированности научно-естественных знаний у младших школьников.

Результаты методики «Тестирование» на констатирующем этапе

Группы	Всего человек	«Тестирование»		
		В	С	Н
Экспериментальная группа	20	0%	50%	50%
Контрольная группа	20	0%	40%	60%

По результатам качественного анализа мы видим, что респондентов со средним уровнем имеют очевидное количество фактических знаний о живой и неживой природе. Контекстуальность и суммарность знаний у младших школьников прослеживается слабо. Респонденты с низким уровнем сформированности научно-естественных знаний имеют малое количество и неточные знания. Дети не могут ответить на вопросы, ответы неполные, неточные. Не помогает даже подсказка.

По результатам количественного анализа можно судить, что в экспериментальной и контрольной группах (ЭГ, КГ) у респондентов нет высокого результата. Это можно отрицательно сказать на дальнейшей учебе данных детей. Дети неправильно отвечают на вопросы. Явления природы рассматривают не полностью, нет объяснения по закономерностям природы. Средний уровень сформированности научно-естественных знаний показали респонденты (Оля К., Максим С., Слава Б., Дима Г., Илья А., Марина Л., Марат С., Анастасия Ш., Катя Д., Оля Ф.) – 50% экспериментальной группы и 8 учащихся (Эльмира А., Миша Б., Ксюша Б., Сания В., Рома В., Никита Г., Марлен И., Семен К.) – 40% КГ. Они отчасти смогли охарактеризовать предметы, явления живой природы; не полностью, но смогли характеризовать существенные признаки, а также получилось у детей рассматривать явления полностью. У Эльмиры А. в ответах слабо наблюдается системность и обобщенность. Может установить связи, зависимости. Но, иногда не может их объяснить. С помощью подсказки может анализировать предметы, явления природы. Например, было выявлено, что она не может установить определенные связи и взаимосвязи, не может объяснить. Но, с помощью подсказки может анализировать предметы явления природы, указать существенное. Половина ЭГ показали низкий уровень по методике «Тестирование». 10 человек (Ильмир А., Рифкат Х., Марат Х., Милана С., Коля Ш., Эля М., Андрей А., Миша К., Слава Ш., Анастасия З.) – 50%, а также 12 испытуемых (Альберт К., Максим К., Никита К., Артем Л., Андрей М., Азат М., Максим Р., Роберт С., Вова С., Матвей С., Леша С., Оля У., Настя Ф.) – 60% в контрольной группе.

Тестирование данных детей выявило то, что не получается у этих детей охарактеризовать предметы и явления природы, существенные признаки, и не умеют рассматривать объекты (явления) целостно. Это плохой признак и означает, что с данными детьми необходимо проводить более тщательную работу по формированию у них научно-естественных знаний. У данных детей, например, у Матвея С., Ильмира А., по суммарности нет точных знаний, по подсказке могут дать ответ. Этим детям сложно выделить основное в явлениях, им трудно определять связи и зависимости. Далее наше исследование продолжилось, и мы использовали вторую методику «Четвертый лишний» (по методике Е. Рогова).

Результаты «Четвертый лишний» и экспериментальной группам

Группы	Всего человек	«Четвертый лишний»		
		В	С	Н
Экспериментальная группа	20	0%	60%	40%
Контрольная группа	20	0%	50%	50%

Мы наблюдаем, что респонденты с средним уровнем сформированности научно-естественных знаний спокойно, точно отвечают на вопросы. Объекты (явления) рассматриваются ими целостно. А дети с низким уровнем не могут дать полный ответ, им и подсказка не помогает. Естественно, выделить существенное в явлениях они тоже не умеют.

По количественному анализу видим, что в ЭГ и КГ высокого результата нет. Это говорит о том, что среди испытуемых нет детей, у которых научно-естественных знания сформированы на высоком уровне, что также отрицательно скажется на дальнейшей учебе этих детей. В тоже время, средний уровень показали 12 учащихся (Оля К., Максим С., Слава Б., Дима Г., Илья А., Марина Л., Марат С., Анастасия Ш., Катя Д., Оля Ф., Ильмир А., Рифкат Х.) – 60% экспериментальной группы, и 10 учащихся (Эльмира А., Миша Б., Ксюша Б., Сания В., Рома В., Никита Г., Марлен И., Семен К., Альберт К., Максим К.) – 50% контрольной группы. Эти дети частично умеют последовательно решать учебные задачи, умеют обобщать, классифицировать, некоторые из выявленных достоверных связей предметов или явлений, а также частично умеют оперировать знаниями, почти в полном объеме усваивают знания, последовательно решают учебные задачи. Например, Рома В., правильно справился с 4-мя заданиями. Он смог указать лишнюю картинку по заданию и правильно сопоставлять синтезированные слова. Были и незначительные ошибки. Низкий уровень по методике «Четвертый лишний» показала почти половина экспериментальной группы – 8 человек (Марат Х., Милана С., Коля Ш., Эля М., Андрей А., Миша К., Слава Ш., Анастасия З.) – 40%, а также 10 испытуемых (Никита К., Артем Л., Андрей М., Азат М., Максим Р., Роберт С., Вова С., Матвей С., Леша С., Оля У., Настя Ф.) – 50% в контрольной группе.

Тестирование по методике «Четвертый лишний» данных детей выявило то, что они не умеют анализировать и правильно отбирать лишние слова и предметы, давать характеристику существенных признаков, и не умеют рассматривать объекты (явления) целостно. Эти отрицательные характеристики детей и означает, что с данными детьми необходимо проводить более тщательную работу по формированию у них научно-естественных знаний. Они, например, Матвей С., Ильмир А., указывают «лишнюю» картинку, либо не верно, либо затрудняются подобрать обобщающее слово. На завершающем этапе констатирующего эксперимента, была использована методика «Наблюдение».

Результаты методики «Наблюдение»

Группы	Всего человек	«Наблюдение»		
		В	С	Н
Экспериментальная группа	20	0%	60%	40%
Контрольная группа	20	0%	50%	50%

По качественному анализу этой методики мы видим, что респонденты со средним уровнем сформированности научно-естественных знаний, способны анализировать, с помощью подсказки выделять существенное. Дети, которые получили

низкий уровень сформированности научно-естественных знаний не способны выделить существенное. Не могут установить связи и зависимости.

Количественный анализ по методике «Наблюдение» показал, что в экспериментальной и контрольных группах никто из учащихся не показал высокий результат. Это говорит о том, что среди испытуемых нет детей, которые полноценно умеют объяснить наблюдаемые в природе закономерности, приводят примеры, не умеют аргументировать на существенном основании, и не умеют устанавливать причинно-следственные связи на уровне эталона, определяют причины и следствия.

Средний уровень знаний показали 12 учащихся (Оля К., Максим С., Слава Б., Дима Г., Илья А., Марина Л., Марат С., Анастасия Ш., Катя Д., Оля Ф., Ильмир А., Рифкат Х.) – 60% экспериментальной группы, и 10 учащихся (Эльмира А., Миша Б., Ксюша Б., Сания В., Рома В., Никита Г., Марлен И., Семен К., Альберт К., Максим К.) – 50 % контрольной группы. Эти дети частично умеют объяснить наблюдаемые в природе закономерности, приводят примеры, умеют аргументировать на существенном основании, а также в некоторых случаях умеют устанавливать причинно-следственные связи на уровне эталона, определяют причины и следствия.

Низкий уровень по методике «Наблюдение» показала почти половина экспериментальной группы – 8 человек (Марат Х., Милана С., Коля Ш., Эля М., Андрей А., Миша К., Слава Щ., Анастасия З.) – 40%, а также 10 испытуемых (Никита К., Артем Л., Андрей М., Азат М., Максим Р., Роберт С., Вова С., Матвей С., Леша С., Оля У., Настя Ф.) – 50% в контрольной группе.

Использование данной методики выявило то, что дети не умеют объяснить наблюдаемые в природе закономерности, приводят примеры, не умеют аргументировать на существенном основании и не умеют устанавливать причинно-следственные связи на уровне эталона, определяют причины и следствия. Это отрицательные характеристики данных детей и означает, что с детьми необходимо проводить более тщательную работу по формированию у них научно-естественных знаний.

Сводные данные по результатам всех методик в КГи ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

Методика диагностики	Уровень	Группа			
		Экспериментальная		Контрольная	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Методика 1. «Тестирование»	Высокий	0	0%	0	0%
	Средний	10	50%	8	40%
	Низкий	10	50%	12	60%
Методика 2. «Четвертый лишний»	Высокий	0	0%	0	0%
	Средний	12	60%	10	50%
	Низкий	5	40%	10	50%
Методика «Закончен ли текст?»	Высокий	0	0%	0	0%
	Средний	14	70%	12	60%
	Низкий	6	30%	5	40%
Итого (средние данные по всем методикам):	Высокий	0	0%	0	0%
	Средний	12	60%	10	50%
	Низкий	8	40%	10	50%

По количественному анализу результатов констатирующего этапа исследования мы сделали следующие выводы: в ЭГ низкий уровень сформированности научно-естественных знаний имеют 8 респондентов (40%); средний уровень сформированности научно-естественных знаний – у 12 младших школьников (60%), высокий уровень – не выявлен. На констатирующем этапе исследования количественный анализ результатов эксперимента показал, что в КГ низкий уровень составляет 50% (10 респондентов), средний уровень – 50% (10 респондентов) высокий уровень не выявлен. По результатам констатирующего этапа исследования вывод следующий: в основном младшие школьники находятся на среднем и низком уровне сформированности научно-естественных знаний. 100%. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что младшим школьникам экспериментальной группы необходима развивающая работа, способствующая повышению уровня сформированности научно-естественных знаний.

На следующем этапе исследования мы разработали и реализовывали комплекс факультативных занятий по формированию научно-естественных понятий на примере ознакомления с растительным миром во 2-ом классе. Эти занятия способствуют активизации учебного процесса, развитию познавательной активности младших школьников, а также наблюдательности, внимания, памяти. Благодаря деятельности по формированию научно-естественных понятий у детей активизируется мыслительная деятельность, работоспособность, повышается интерес к учебе. Уровень развития памяти и внимания являются особым условием успешности в обучении. Работа по формированию понятий о растительном мире должна быть связана с конкретной темой занятия и ориентирована на достижение поставленной цели. Формы занятия – практическая деятельность, игры, экскурсии и т.д. Всего с ребятами было проведено 10 факультативных занятий.

Тематическое планирование факультативных занятий по формированию научно-естественных понятий

	Тема занятия	Кол-во часов	Форма проведения
1	Мир вокруг нас прекрасен и велик!	1	Урок-исследование
2	Мир растений.	1	Игра «Брейн-ринг»
3	Разнообразие растений. Группы растений.	1	Урок-исследование
4	Строение растения. Растения - живые организмы.	1	Открытие новых знаний
5	Комнатные растения	1	Урок-игра
6	Дикорастущие растения	1	Экскурсия в парк
7	Лекарственные растения	1	Игра «Поле чудес»
8	Объекты живой и неживой природы	1	Урок-игра
9	В гости к весне	1	Экскурсия
10	Грибы съедобные и ядовитые. Почему осенью хорошо растут грибы?	1	Открытие новых знаний
	Всего часов:	10	

На формирующем этапе исследования проводились занятия по разработанному плану. По теме «Дикорастущие растения» была организована экскурсия в парк. Дети наблюдали за растениями, и во время обсуждения результатов групповой работы учитель просит вспомнить главную задачу экскурсии. Такие ученики как Ильмир А., Рифкат Х., Марат Х., Милана С. ответили правильно.

На основном этапе занятия рассматривая деревья или кустарники, дети должны назвать дерево или деревья. Учитель рассказывает детям, дает информацию, а дети должны понять о каких деревьях идет речь.

Некоторые деревья могут оказаться в поле зрения младших школьников, тут учитель предлагает детям описания этих деревьев. Чтобы более подробно и точно охарактеризовать дерево, по нему может быть несколько описаний.

Марат С., Анастасия Ш. и Катя Д. успешно справились с данным заданием, а Оля Ф., Ильмир А., Рифкат Х. испытали сложности с выполнением. За время формирующего этапа эксперимента, было отмечено, что дети активно стали участвовать в предлагаемых мероприятиях, включаться в работу по мере продвижения этапа, стал заметен положительный сдвиг в уровне их научно-естественных знаний. Для проверки данного наблюдения был подготовлен контрольный этап эксперимента.

В заключение была проведена контрольная, сравнительная диагностика.

Результаты методики «Тестирование»

Группы	Всего человек	«Тестирование»		
		В	С	Н
Экспериментальная	20	70%	30%	0%
Контрольная	20	0%	50%	50%

По данным качественного анализа методики «Тестирование» мы пришли к выводу что, дети с высоким уровнем сформированности научно-естественных знаний могут проверять предметы, рассматривать целостно явления природы и объекты, характеризовать существенные признаки. У детей с средним уровнем имеется определённое количество фактических знаний по проблеме исследования. А вот системность и обобщенность наблюдается недостаточно, мало.

У младших школьников с низким уровнем наблюдается по количеству мало и неточные знания. Дети сразу же не могут ответить на вопрос, даже после подсказки ответы мы получили неполные.

Можно констатировать, что количественный анализ на контрольном этапе показал, значительный прогресс на уровне развития знаний в ЭГ. Высокий результат показали 14 детей ЭГ (Оля К., Максим С., Слава Б., Дима Г. и т.д.). Эти младшие школьники самостоятельно могут дать характеристику предметам и явлениям природы, существенных признаков. Явления дети рассматривают целостно. Среди респондентов КГ нет детей, у которых научно-естественных знания сформированы на высоком уровне, что отрицательно скажется на дальнейшей учебе этих младших школьников. Не было ни одного уверенного ответа на поставленные вопросы. Ни один ребенок не смог рассматривать явления полностью, получается только частично. Также нет ответа по наблюдаемым в природе закономерностям. В тоже время, такой же средний уровень, как и на первом этапе, показали 6 учащихся (Илья А., Марина Л., Марат С. и т.д.) – 30% экспериментальной группы и 10 учащихся (Эльмира А., Миша Б., Ксюша Б., и т.д.) – 50 % контрольной группы. Эти дети частично могут охарактеризовать предметы, явления. Низкий уровень по методике «Тестирование» показала половина контрольной группы – 10 человек (Никита К., Артем Л., Андрей М., и т.д.) – 50%.

Тестирование данных детей выявило то, что они не умеют анализировать предметы и явления природы, давать характеристику существенных признаков, и не умеют рассматривать объекты (явления) целостно. Это плохой признак и означает, что с данными детьми необходимо проводить более тщательную работу по формированию у них научно-естественных знаний.

Данные результаты показывают, что работа на формирующем этапе была эффективной – в экспериментальной группе не осталось детей с низким уровнем. Далее повторно провели эксперимент по методике «Четвертый лишний» (по методике Е. Рогова).

Результаты исследования на контрольном этапе

Группы	Всего человек	«Четвертый лишний» (по методике Е. Рогова)		
		В	С	н
Экспериментальная	10	70%	30%	0%
Контрольная	10	0%	60° 0	40° о

Качественный анализ методики «Четвертый лишний» (по методике Е. Рогова) выявил, что испытуемые с высоким уровнем сформированности научно-естественных знаний дают полные ответы на вопросы, свободно могут обобщать и классифицировать.

Дети, которые получили средний уровень сформированности научно-естественных знаний самостоятельно могут отвечать на вопросы, активны в рассмотрении объектов (явлений), умеют обобщать, допускают незначительные ошибки.

У кого низкий уровень сформированности научно-естественных знаний, не могут самостоятельно работать. Они неуверенно отвечают на вопросы, дают неполные ответы, в выделении объектов (явлений) тоже проблемы.

Повторный анализ показал, что в ЭГ основательный прогресс в уровне развития знаний. Высокий результат показали 14 респондентов ЭГ. Эти ребята самостоятельны, ответы полные, правильные.

Среди испытуемых КГ по-прежнему нет детей, у которых научно-естественных знания сформированы на высоком уровне. Это говорит о том, что также отрицательно скажется на дальнейшей учебе этих детей. На среднем уровне остались 6 учащихся – 30% экспериментальной группы и 12 – 60 % контрольной группы.

Эти дети частично умеют последовательно решать учебные задачи, умеют обобщать, классифицировать, некоторые из выявленных объективных связей внутри группы предметов или явлений, а также частично умеют оперировать знаниями, почти в полном объеме усваивают знания, последовательно решают проблемы по учебе.

Эффективность проведенной на формирующем этапе исследования работы, подтверждает факт того, что в экспериментальной группе никто из детей не показал низкий уровень по методике «Четвертый лишний», в то время как в КГ на этом уровне осталось, 8 испытуемых – 40%.

Тестирование по методике «Четвертый лишний» данных детей выявило то, что они не умеют анализировать и правильно отбирать лишние слова и предметы, давать характеристику существенных признаков, и не умеют рассматривать объекты (явления) целостно. Завершили контрольный этап проведением методики «Наблюдение».

Результаты исследования о методике «Наблюдение»

Группы	Всего Человек	Методика «Наблюдение»		
		В	С	Н
Экспериментальная	20	80%	20%	0%
Контрольная	20	30%	40%	30%

После работы на формирующем этапе, результаты которого показали значительное улучшение уровня сформированности научно-естественных знаний у ЭГ: высокий уровень составил - 70%, средний уровень - 30% и низкий уровень сформированности научно-естественных знаний составил - 0%. Этот факт позволяет утверждать, что выявленные и реализованные нами условия являются эффективными.

Выводы. Таким образом, в младшем школьном возрасте происходят ощутимые изменения, в связи с чем усвоение новых представлений об окружающем мире перестраивает имеющиеся у детей «житейские понятия» в научные, развивает теоретическое мышление в формах, доступных учащимся данного возраста.

Естественно, формирование научно-естественных знаний, через решение вопросов ознакомления младших школьников с растительным миром должны быть раскрыты на материале личностно-ценностном для детей с включением занимательного материала, наблюдений за природными объектами, практических занятий.

Литература:

1. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир. 1-4 классы. Программа. ФГОС (+CD) / Н.Ф. Виноградова. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 192 с.
2. Григорьева, Е.В. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие / Е.В. Григорьева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 283 с.
3. Добротин, Д.Ю. Формирование методов научного познания на уроках окружающего мира / Д.Ю. Добротин // Начальная школа. – 2016. – № 1. – С. 32-37.

Педагогика

УДК 373.3

старший преподаватель **Нуриева Алеся Радиевна**

Елабужский институт (филиал) «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент **Миннуллина Розалия Фаизовна**

Елабужский институт (филиал) «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема гражданского воспитания младших школьников. Актуальность проблемы гражданского воспитания обусловлена социально-политическими преобразованиями российского государства, приведшими к разработке и внедрению в жизнь новых основ российского законодательства, в том числе присоединением России к международным документам о правах детей и юношества. Данные документы определили необходимость нового осмысления темы воспитания гражданина, его правового статуса в развивающемся мире. Проведен эксперимент, где проверяются педагогические условия формирования гражданской воспитанности у младших школьников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: гражданское воспитание, законодательство, символы государства, формирование гражданственности, патриотизм, внеурочная деятельность, гражданская позиция, гражданская культура.

Annotation. This article deals with the problem of civic education of younger students. The relevance of the problem of civic education is due to the socio-political transformations of the Russian state, which led to the development and implementation of new foundations of Russian legislation, including Russia's accession to international documents on the rights of children and youth. These documents determined the need for a new understanding of the topic of educating a citizen, his legal status in the developing world. An experiment was conducted, where the pedagogical conditions for the formation of civic education among younger schoolchildren in extracurricular activities are checked.

Key words: civic education, legislation, symbols of the state, the formation of citizenship, patriotism, extracurricular activities, civic position, civic culture.

Введение. На современном этапе формирования правового государства и гражданского общества гражданское воспитание необходимо. Гражданское воспитание, как и образование, является наиболее важным компонентом гражданского воспитания [1].

По проблеме формирования гражданского воспитания младших школьников во внеурочной деятельности, нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МБОУ «СОШ №3» г. Менделеевска. В самом исследовании приняли участие младшие школьники 4 «Б» класса в количестве 23 человек и 4 «В» класса в количестве 23 человек. Организация эффективных условий для формирования основ гражданского воспитания у младших школьников являлось основной целью экспериментальной работы.

Изложение основного материала статьи. Нами в теоретической части было выделено, что уровень сформированности гражданской воспитанности у детей младшего школьного возраста определяется по степени сформированности трех компонентов, а именно когнитивно-интеллектуального, мотивационно-оценочного и деятельность-поведенческого. Поэтому, каждый из этих компонентов можно считать определенным критерием для ее оценивания. При выявлении уровня сформированности когнитивно-интеллектуального критерия гражданской воспитанности, нами за основу была взята методика Т.М. Масловой «Что я знаю о моей Родине».

Эксперимент проводился с учащимися экспериментальной (ЭГ) и контрольной группы (КГ) отдельно, во внеурочное время. В экспериментальной группе наиболее полный и правильный ответ дали трое детей, в контрольной четверо детей. В экспериментальной группе самый высокий балл был набран К. Евгением, она получила 20 баллов. В контрольной группе самые высокие баллы были получены Д. Ралиной и Ф. Евгением. У остальных детей с высоким уровнем наблюдались

незначительные ошибки. Например, на вопросы «Когда был основан город Менделеевск» и «Знаешь ли ты музыку и гимн РФ» у учащихся возникли трудности, т.к. не знали ответов на данные вопросы. У детей со средними показателями помимо данных вопросов возникли сложности с полнотой ответа, на вопросы отвечали кратко. У учащихся с низкими показателями имелись сложности с определением и воспроизведением музыки и гимна, не проявлялся интерес к «Малой Родине». Рассмотрим полученные данные сформированности когнитивно-интеллектуального критерия гражданской воспитанности в ЭГ и КГ с помощью таблицы 1.

**Уровень когнитивно-интеллектуального критерия на констатирующем этапе
(экспериментальной и контрольной группы)**

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	Кол-во обучающихся / %	Кол-во обучающихся / %
Высокий	3 / 13%	4 / 17%
Средний	12 / 52%	11 / 48%
Низкий	8 / 35%	8 / 35%

Высокий уровень был выявлен у 13% учащихся экспериментальной группы и у 17% учащихся контрольной группы. Средний уровень у 52% учащихся экспериментальной группы и 48% контрольной группы. Результаты низкого уровня одинаковы, как у экспериментальной группы, так и у контрольной. Сравнивая результаты двух классов, можно заметить, что они находятся на одном уровне. Полученные результаты указывают на то, что у младших школьников когнитивно-интеллектуальный критерий гражданского воспитания сформирован плохо. Было установлено, что знания о стране, о символах, праздниках средние, а знания о «Малой родине» совершенно низки. У большинства учащихся недостаточно полные и точные представления о культурных традициях родного города, неполные знания о государственных символах, о своих правах и обязанностях. При выявлении уровня сформированности деятельностно-поведенческого критерия за основу была взята методика Т.М. Масловой «Я – патриот». Данная методика должна показать сформированность у учащихся представлений о поведении в коллективе.

Эксперимент проводился в форме опроса (беседы) с каждым учеником отдельно во внеурочное время. Целью стало исследование деятельностного компонента патриотического воспитания младших школьников. В ЭГ самый высокий бал был набран Б. Даниилом, на все вопросы давал полный ответ, мог перечислить, когда и какие достопримечательности города посещал, в каких природоохранных акциях участвовал. У ребенка активная жизненная позиция, участвует в городских мероприятиях, при этом является старостой в классе. В КГ самый высокий балл набрала Н. Екатерина, которая также давала полные ответы, которая участвует в различных акциях и всегда готова помочь учителю с различными заданиями, участвует в городских и школьных мероприятиях. Является участником отряда ЮИД (Юные инспекторы дорожного движения). Ответы учащихся с низким уровнем показали, что они не заинтересованы в активной деятельности. На вопросы оказываешь ли помощь учителю в организации коллективных творческих дел?» отвечают отрицательно. Рассмотрим полученные данные сформированности деятельностно-поведенческого критерия гражданской воспитанности в ЭГ и КГ с помощью таблицы 2.

**Уровень деятельностно-поведенческого критерия на констатирующем этапе
(экспериментальной и контрольной группы)**

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	Количество респондентов,%	Количество респондентов,%
высокий	3/13%	2/9%
средний	17/74%	17/74%
низкий	3/13%	4/17%

Учащиеся двух классов получили следующие результаты. Высокий уровень получили 13% ЭГ и 9% КГ, по 74% учащихся получили средний уровень двух классов, и низкий уровень у 13% ЭГ и 17% КГ. Данные результаты демонстрируют нам то, что младшие школьники стремятся проявлять определенные чувства, оказывать помощь и поддержку, но это происходит только из-за контроля родителей или учителя. То есть поступки учащихся не всегда являются их внутренней потребностью. Плохо сформирована активность при участии в мероприятиях патриотической направленности. Третий критерий мотивационно-оценочный выявлялся при помощи методики А.А. Логиновой «Почему я так поступаю?». Данная методика была направлена на исследование доминирующей мотивации нравственного поведения учащихся.

Эксперимент проводился в форме анкетирования. Результаты показали, что учащиеся с низким уровнем, хотели бы скрыть и не обращать внимания на какие-то определенные поступки. Например, у учащихся с низким уровнем, наиболее популярным ответом были под буквой «с». Ответы у С. Светланы экспериментальной группы и Ц. Максима контрольной группы, показали, что у них преобладает мотив получения выгоды. Высокий уровень выявился у 5 учащихся экспериментальной группы и 6 учащихся контрольной группы. В вопросе «Вам дали поручение, которое вам не по душе, но его выполнение срочно необходимо коллективу. Как вы поступите?» учащиеся дали положительный ответ, что постарались бы добросовестно выполнить поручение. В основном у многих мотивационно-оценочный критерий развит средне, что говорит о том, что дети видят свои поступки, всегда могут обратиться за помощью к своим друзьям и принять верное решение в определенных ситуациях. Рассмотрим полученные данные сформированности мотивационно-оценочного критерия гражданской воспитанности в ЭГ и КГ с помощью таблицы 3.

**Уровень мотивационно-оценочного критерия на констатирующем этапе
(экспериментальной и контрольной группы)**

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	Кол-во обучающихся / %	Кол-во обучающихся / %
Высокий	5 / 22 %	6 / 26 %
Средний	13 / 56%	11 / 48 %
Низкий	5 / 22 %	6 / 26 %

Высокий уровень был выявлен у 22% ЭГ и 26% КГ, средний у 56% ЭГ и 48% КГ, низкий уровень у 22% ЭГ и 26% КГ.

Сравнительный анализ сформированности всех компонентов показывает, что наименее сформированным у младших школьников является когнитивно-интеллектуальный критерий гражданской воспитанности, а именно знания слов гимна, основных дат, и знания о «малой родине». Также мотивационный критерий у учащихся сформировано недостаточно, что оказывает негативное влияние на формирование гражданской воспитанности в целом. Обобщив полученные результаты экспериментальной и контрольной группы по трем критериям гражданской воспитанности, мы получили информацию об уровне её сформированности на констатирующем этапе эксперимента.

Проведя анализ результатов, обработку и обобщив все полученные данные на констатирующем этапе по трем критериям гражданской воспитанности, мы получили, что высокий уровень у 22% в экспериментальной группе и 26% в контрольной, средний у 48% экспериментальной и 44% в контрольной группе, низкий уровень выявлен у 30% у экспериментальной и 34% в контрольной группе. Результаты проведенной диагностики свидетельствуют о том, что уровень сформированности гражданской воспитанности у детей как экспериментальной группы, так и у контрольной группы не высок. В основном, у большинства учащихся все компоненты развиты на среднем уровне.

Таким образом, констатирующий этап представил нам существующее положение вещей и способствовал пониманию дальнейшей нашей деятельности по реализации формирующего этапа исследования.

Основной задачей этапа являлось целенаправленное и систематическое использование специальных упражнений и организация личностной и индивидуальной работы для формирования гражданской воспитанности в начальных классах. Работа по формированию гражданской воспитанности у 4 класса мы разделили на 2 этапа: подготовительный и формирующий. Пока проводился эксперимент, нами были воссозданы мероприятия, которые мы отразили в календарно-тематическом планировании: Беседа: «Я гражданин России», Конкурс рисунков «Я и моя Родина». Встреча творческим человеком нашего города. Классный час «Сила патриотической песни». Прослушивание патриотических песен. Проект по краеведению. Темы: «Путешествие в прошлое», «Символы РФ», «Где мои корни?», «Их имена носят улицы». Экскурсия «Мой родной город Менделеевск». Классный час «Красная книга» и поделки из пластилина «Животный мир». Мероприятие «Приглашение к чаепитию». Подготовка к школьному этапу районного конкурса-фестиваля «И всё о той весне...!». Внеурочное мероприятие по станциям «Моя Родина – Россия». Классный час «Что значит быть настоящим гражданином» и «Что такое конвенция о правах ребенка». Слайд – шоу: «Природа и экологические проблемы Татарстана и города Менделеевска». Экскурсия в музей при ДК. Чтение книг: «Дни воинской славы России». Разработка «Путешествие в страну Законов». Классный час «Я знаю Конституцию РФ. Учусь быть гражданином». Диспут: «Равноправие людей».

На начальном этапе был проведен конкурс с рисунками на тему Родина. Ученики с удовольствием приняли в нем участие. Рисунки школьников были различными, очень красочными и оптимистическими. Каждый ребенок рассказывал, чем, по его мнению, является Родина, какую роль играет в его жизни. Были отмечены работы Л. Елены и А. Тимофея. Следующее мероприятие, проходившее на этом этапе, являлась неделя песен на тему патриотизм. Дети вместе с учителем слушали патриотические песни в исполнении детского хора. Были исполнены такие песни, как: «Край, в котором ты живешь», «Беловежская пуца», «Наш край». Далее был оформлен «песенник» с текстами этих песен.

Для следующего этапа нами была создана программа проектной деятельности «Формирование гражданского воспитания младшего школьника во внеурочной деятельности». Набор проектов «Моё родословное древо», «Их имена носят улицы нашего города», «Где мои корни?», «Путешествие в прошлое», «Символы России», которые были использованы на практике, производили большой интерес у детей. Результатом работы стал уголок памяти, в котором были размещены творчество детей.

Проведен классный час на тему «Красная книга» и выполнено практическое задание: поделки из пластилина «Животный мир». Целью было способствовать формированию знаний и представлений об охране животных и растений, о заповедниках, поставили задачу изучить причины исчезновения животных, растений, обратить внимание учащихся на необходимость охраны природы не только по всей России, но и нашего региона. Тигра из пластилина, которого выполнил В. Венера было решено отправить на районный конкурс.

Еще очередное мероприятие, которое очень понравилась детям, было "Приглашение к чаепитию". Целью, которого было приобщить учащихся к традициям русских и татарских народных праздников. Для текущего мероприятия дети благополучно приготовили стихотворения о Татарстане и Менделеевске. Родители выпекли пироги, и мы организовали трапезу. Организована выставка поделок учащихся из пластилина «Животный мир Татарстана», чтобы все могли увидеть результаты своих трудов. Также, проведено несколько экскурсий. Первая экскурсия по городу на «Аллею героев». Знакомили детей с самим городом, его историческим прошлым и настоящим. Где проведена беседа о подвигах наших военнослужащих, которые героически защищали нашу родину. Вторая экскурсия в музей при ДК. Где прослушали выступление и познакомились с книгами о «Днях воинской славы России».

Расширяли представления детей об экологических законах. Побуждали детей к участию в природоохранных мероприятиях, к пропаганде экологических идей. Для решения этих целей проведено мероприятие Слайд – шоу: «Природа и экологические проблемы Татарстана и города Менделеевска». Во время перемен была организована деятельность школьников. Школьники играли в дидактические игры "Подбери слово" и «Разрезные картинки» и др. Для игры "Подбери слово" было необходимо придумать к словам «родная», «родной», подходящие слово. Вспомните, кого или что мы можем назвать родным (мама, папа, брат, сестра, дом, детский сад, город, край).

Мероприятие «Моя Родина – Россия» была проведена в форме путешествия по станциям. Задания были связаны с гербом, флагом и гимном РФ. Был проведен классный час на тему «Я знаю Конституцию РФ. Учусь быть гражданином». Через беседу учащимся предлагались практические задания и игровые ситуации. Необходимо было выделить качества настоящего гражданина государства и разобрать понятия «нравственность», «мораль», «закон», также проводилась беседа по некоторым вырезкам из Конституции РФ. Провели викторину «Путешествие в страну Законов». Данные занятия были организованы в форме коллективного творческого дела. Целью было познакомить детей с представлением о том, что они имеют неотъемлемые права и обязанности, закрепленные в Конвенции о правах ребенка. А также, диспут: «Равноправие людей», целью которого было воспитывать доброжелательное отношение друг к другу, чувство коллективизма и довести до сознания учеников мысли о том, что каждый человек от рождения наделен личными неотъемлемыми правами.

Контрольный этап проходил после формирующего этапа и подразумевал повторный диагностический срез, использовались те же методики Т.М. Масловой и А.А. Логиновой. На данном этапе количество обучающихся с высоким уровнем увеличилось с 13% до 39, что на 26% больше, чем на констатирующем этапе. В контрольной группе также имеются небольшие изменения, учащихся с высоким уровнем стало на 5% больше. Результаты исследования по методике «Что я знаю о моей Родине» (Т.М. Масловой) представлены в таблице 4.

**Уровень когнитивно-интеллектуального критерия на контрольном этапе
(экспериментальной и контрольной группы)**

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	Кол-во обучающихся / %	Кол-во обучающихся / %
Высокий	9 / 39%	5 / 22%
Средний	11 / 48%	11 / 48%
Низкий	3 / 13%	7 / 30%

Полученные данные на контрольном этапе показали, что у младших школьников экспериментальной группы когнитивно-интеллектуальный критерий гражданской воспитанности повысился и высокий уровень получили 39% учащихся, средний 48% и низкий уровень 13%.

При выявлении уровня деятельностно-поведенческого критерия количество обучающихся с высоким уровнем увеличилось с 13% до 26%, что на 13% больше, чем на констатирующем этапе, а низкий уровень уменьшился с 13% до 4%. В контрольной группе также имеются небольшие изменения, учащихся с низким уровнем стало на 8% меньше. Полученные данные сформированности деятельностно-поведенческого критерия гражданской воспитанности в экспериментальной и контрольной группе по методики «Я патриот», можно посмотреть в таблице 5.

**Уровень деятельностно-поведенческого критерия на контрольном этапе
(экспериментальной и контрольной группы)**

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	Кол-во обучающихся / %	Кол-во обучающихся / %
Высокий	6 / 26%	2 / 9%
Средний	16 / 70 %	19 / 82 %
Низкий	1 / 4 %	2 / 9 %

Полученные данные на контрольном этапе показали, что у младших школьников экспериментальной группы деятельностно-поведенческий критерий гражданской воспитанности повысился и высокий уровень получили 26% учащихся, средний 70% и низкий уровень 4%.

На контрольном этапе эксперимента, мотивационно-оценочный критерий также проводился по методике А.А. Логиновой «Почему я так поступаю?». Количество обучающихся с высоким уровнем увеличилось с 22% до 35%, что на 13% больше, чем на констатирующем этапе, но низкий уровень уменьшился с 22% до 9%. В контрольной группе также имеются небольшие изменения, учащихся с низким уровнем стало на 8% меньше. Рассмотрим полученные данные в экспериментальной и контрольной группе с помощью таблицы 6.

**Уровень мотивационно-оценочного критерия на контрольном этапе
(экспериментальной и контрольной группы)**

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	Кол-во обучающихся / %	Кол-во обучающихся / %
Высокий	8 / 35 %	6 / 26 %
Средний	13 / 56%	13 / 56 %
Низкий	2 / 9 %	4 / 18 %

Полученные данные на контрольном этапе показали, что у младших школьников экспериментальной группы мотивационно-оценочный критерий гражданской воспитанности повысился и высокий уровень получили 35% учащихся, средний 56% и низкий уровень 9%. После пройденного формирующего этапа у учащихся в экспериментальной группе заметно выросло количество правильных и полных ответов, особенно это выявилось при повторной диагностике когнитивно-интеллектуального критерия. В таблицах также можно увидеть, что у контрольной группы наблюдается положительные незначительные изменения. Результаты улучшились в результате проведения внеурочных занятий, на которых создавались все условия для формирования учащимися гражданской воспитанности, а именно, использовались различные формы занятий, классные часы, экскурсии, конкурсы, знакомились с большим количеством необходимой информации о своей стране и участвовали в мероприятии, посвященный государственному празднику «9 мая». Сравнительный анализ сформированности всех компонентов показывает, что наиболее сформированным у младших школьников является деятельностно-поведенческий критерий гражданской воспитанности.

Выводы. Мы получили следующие результаты экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента, высокий уровень – 48%, средний – 39%, низкий – 14%. Согласно этим данным, все компоненты гражданского воспитания у большинства младших школьников сформированы преимущественно на высоком и среднем уровне. Выявлена положительная динамика, например, высокий уровень увеличился на 26%, средний уменьшился на 9% и низкий уровень уменьшился на 16%. У Контрольной группы также имеются небольшие изменения. Высокий уровень получили 30% и низкий уменьшился до 26%.

Таким образом, учитель начальной школы может вести целенаправленную работу гражданского воспитания обучающихся во внеурочной деятельности. Возможность внеурочной деятельности при гражданском воспитании проявляются в неограниченных временных рамках, широком содержании, вариативности методов, форм и средств.

Литература:

1. Кочкина, Т.В. Формирование гражданской идентичности младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2021. – №2 (10) / июль. – С. 62-71.
2. Куницина, С.М. Гражданско-правовое воспитание в России: история и современность // Приоритетные направления развития науки и образования. – 2018. – №4-1 (11). – С. 158-162.
3. Панаева, Т.В. Компонент гражданско-патриотического воспитания – музейная педагогика / Т.В. Панаева, В.Б. Шакимов, Е.З. Матвеева, С.В. Мельник // Образование и воспитание. – 2018. – № 1 (16). – С. 42-45.
4. Хохлова, В.А. Патриотическое воспитание младших школьников как составная часть педагогического процесса / В.А. Хохлова // Молодой ученый. – 2017. – № 29 (133). – С. 606-607.

УДК 37.032.2

кандидат педагогических наук, доцент Нурутдинова Аида Рустамовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань);

кандидат филологических наук, доцент Шакирова Диляра Шамилевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА КУЛЬТУРНУЮ АДАПТАЦИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Взаимодействие между людьми происходит на основе когнитивных установок, или стереотипов, тем не менее, в научных исследованиях рассматриваются межэтнические стереотипы, но недостаточно внимания уделяется тому, что может происходить с когнитивными представлениями иностранных студентов в процессе аккультурации в принимающей культуре. В статье рассматривается когнитивная культурной адаптации иностранных студентов. Концепция приспособления к стереотипам представлена как когнитивный процесс, в ходе которого иностранные студенты включают информацию, относящуюся к стереотипам, полученную в принимающей культуре, в свои ранее существовавшие стереотипы. Результатом этого анализа является вывод о том, что иностранные студенты обладают когнитивными представлениями о различных группах общества и, более того, на них могут влиять и потенциально изменять ментальные «ярлыки», которые актуальны в принимающей их культуре.

Ключевые слова: иностранные студенты; стереотипы; аккультурация; культурная адаптация; концепция культурной адаптации; когнитивные установки; модель стереотипного поведения; эмотивный компонент, культурный интеллект.

Annotation. Interactions between people are based on cognitive attitudes, or stereotypes, yet academic research has examined inter-ethnic stereotypes, but not enough attention has been paid to what may happen to the cognitive representations of international students during acculturation in the host culture. This article examines the cognitive cultural adjustment of international students. The concept of stereotype adjustment is presented as a cognitive process in which international students incorporate stereotype-related information from the host culture into their pre-existing stereotypes. The result is the conclusion that international students have cognitive representations of different groups in society and, moreover, can be influenced and potentially change mental 'labels' that are relevant in their host culture.

Key words: international students; stereotypes; acculturation; cultural adaptation; concept of cultural adaptation; cognitive attitudes; stereotypical behaviour model; emotive component, cultural intelligence.

Введение. Жизнь в другой стране подразумевает множество проблем, которые необходимо преодолеть. Такие вопросы как Счастлив ли я здесь? Как успешно справляться с повседневной рутинной? Каков «правильный» образ мышления? В научных исследованиях по аккультурации и адаптации появилось множество исследований, посвященных первому т.е. аффективная сфера и второму виду вопросов т.е. поведенческая сфера [28], однако третий вид вопросов т.е. когнитивная сфера, на наш взгляд, остался недостаточно изученным.

В модели стереотипного содержания говорится о двух уровнях «объединения» в отношении содержания стереотипов. На низком уровне находятся субъективные убеждения, которыми обладают отдельные люди, а на высоком уровне – убеждения, которых обычно придерживаются люди в данной культуре. На начальном этапе жизни люди узнают о мире, который их окружает, и постепенно приобретают способности к передаче своих чувств и убеждений. Одновременно они узнают о соответствующих и принятых в их обществе нормах, что сказывается на социальном взаимодействии, а именно, как люди относятся к другим, что в значительной степени диктуется их когнитивными представлениями о социальных группах, или, другими словами, их стереотипами [26].

В научных исследованиях, посвященных когнитивной адаптации недостаточно внимания уделяется восприятию и стереотипной оценке различных социальных групп в обществе. Стереотипы – это убеждения об атрибутах социальной группы. Таким образом, стереотип подразумевает, что воспринимающий придерживается:

- определенных убеждений;
- о принадлежности к социальной группе.

Один из взглядов на стереотипы, преобладающий в научной литературе [1], [4], [5] основан на модели содержания стереотипа как комбинации воспринимаемой «душевности» и компетентности, где:

- душевность определяет восприятие социального родства;
- компетентность указывает на воспринимаемую способность к сотрудничеству.

Возможны четыре комбинации восприятия «душевности» и компетентности:

- большая «душевность» и высокая компетентность (например, семья);
- большая «душевность» и низкая компетентность (например, богатые люди);
- малая «душевность» и высокая компетентность (например, пожилые люди);
- малая «душевность» и низкая компетентность (например, бедные люди).

Изложение основного материала статьи. Понятие стереотипов является всеобъемлющим термином. В контексте мультикультурных обществ специфической типологией стереотипов являются этнические стереотипы т.е. убеждения людей относительно конкретных этнических групп [2], [3], [6].

Несмотря на то, что существуют различные способы определения культуры, существуют два повторяющихся понятия: культура как система значений и поведенческих тенденций, разделяемая обществом, которая влияет на различные психологические процессы, связанные с познанием и поведением [7].

Культура не является осязаемым физическим объектом, скорее, она представлена в сознании людей, поддерживается и развивается посредством коммуникаций [1], и может быть идентифицирована как внешняя система ритуалов и символов [7], [8], [12]. Культура является результатом процесса обучения [17]. Фактически, стереотипы на уровне культуры – это те убеждения о группах, которые укоренились в культуре и часто передаются из поколения в поколение [13]. Впервые индивиды приобретают и/или развивают содержание стереотипов в процессе инкультурации/ранней социализации (в статье мы используем понятия «инкультурация» и «ранняя социализация» как взаимозаменяемые, учитывая, что эти понятия очень взаимосвязаны, однако разница между ними заключается в том, что инкультурация относится к обучению, которое происходит без каких-либо целенаправленных усилий, а социализация относится к целенаправленным усилиям по

формированию личности посредством обучения [4], [5]), узнавая о содержании стереотипов, преобладающих в их окружении [14], [15]. Позже, в течение жизни, индивиды могут изменять или корректировать данное содержание в зависимости от своего субъективного опыта [16].

Согласно кросс-культурным исследованиям [5], [17], [24], [28], [29], ожидать, что люди воспринимают социальную реальность идентичным образом в разных культурах, было бы ошибкой. Однако существует еще один способ, с помощью которого стереотипы могут различаться между культурами.

Обращаясь к специальной терминологии, мы утверждаем, что стереотипы имеют как этический (универсальный), так и эмотивный (культурно-специфический, коренной) компонент [8].

Этический компонент стереотипов может быть двояким: (а) социальные группы могут иметь универсальное значение и (б) содержание стереотипов об этих группах также может быть универсальным [13].

Эмотивный компонент стереотипов может быть двояким: (а) социальные группы могут быть специфически релевантными для одной культуры и (б) содержание стереотипов об одной социальной группе может быть культурно специфичным. Иностранцы студенты проходят процесс аккультурации, в ходе которого они знакомятся с культурой принимающей страны.

Аккультурация – это период в жизни человека, когда проживание в новой культуре связано с психологическими изменениями [7], [8], [16]. Процесс аккультурации можно определить на аффективном, поведенческом и когнитивном уровне [29].

Аффективные реакции рассматриваются в рамках концепции стресса и преодоления страха, в которой процесс аккультурации рассматривается как разрушительный жизненный опыт, вызывающий болезненные симптомы [4]. Потенциальные культурные различия могут быть эмоционально подавляющими, поскольку они могут вызвать депрессию и снижение общего благополучия [5], [29]. То, как иностранные студенты справляются с этими тенденциями, часто связано с их личностью и социальной поддержкой.

Поведенческие реакции рассматриваются в рамках концепции культурного обучения [29], в которой предполагается, что иностранные студенты могут не знать, какое поведение является приемлемым в принимающей культуре.

Иностранцы студенты адаптируются, обучаясь соответствующему поведению в новой культуре [29].

Адаптация к социокультурной реальности в принимающем обществе (социокультурная адаптация) прогнозируется знанием культуры и контактами с местными жителями [8], [13], [15], [18], и определяется посредством языковых навыков, знакомства с социальными нормами.

Когнитивные реакции обычно изучаются в рамках этнической и культурной идентичности [29]. В процессе аккультурации особое внимание уделяется самоопределению человека по отношению к своей собственной и другим этническим группам.

Широко распространенной является точка зрения, предложенная Берри (1992), который предлагает четыре типа аккультурационных ориентаций, в зависимости от желания сохранить идентификацию с родной культурой и/или желания идентифицировать себя с принимающей культурой, а именно, интеграция, отделение, ассимиляция и маргинализация. Впоследствии подход был расширен, и бикультурализм предполагает, что иностранные студенты развивают самоопределение, которое в равной степени укоренено в их родной и принимающей этнических группах [20], [21], [24]. Когнитивный акцент в этом направлении исследований был сосредоточен на идентификации и межэтнических стереотипах, но при этом игнорировался вопрос когнитивной адаптации в отношении других когнитивных процессов, таких как стереотипирование.

В исследованиях о стереотипов в процессе аккультурации преобладает межэтнический подход, основанный на гипотезе о взаимодействии [28]. Ее основной тезис гласит, что устойчивый позитивный поведенческий контакт может изменить любые негативные стереотипы у человека в отношении этнической или культурной группы [17], [19].

Крисп и Тернер [29] представили многомерное исследование стереотипов в этнически разнообразных контекстах; результатом исследования была предложена модель когнитивной адаптации «категоризация – обработка – адаптация – обобщение» (Categorization – Processing – Adaptation – Generalization).

Процесс аккультурации предполагает социальное взаимодействие между иностранными студентами и представителями местного населения, поэтому результаты исследования не должны ограничиваться межэтническими стереотипами. Скорее, этот опыт можно рассматривать как толчок к процессу когнитивной адаптации, в ходе которой иностранные студенты осознают и узнают о стереотипах, связанных с другими социальными группами, которые актуальны в принимающей их культуре, т.е. процесс аккультурации может также запустить процесс адаптации когнитивных установок.

Исследования по аккультурации [5], [7], [9], [16], [20] ориентировались на перспективу ассимиляции, тем не менее, существующие в настоящее время исследования утверждают, что человек узнает о культуре принимающей страны, и в результате эта культура меняет его.

Существуют три способа изучения новой культуры:

- через информацию, имеющую отношение к культуре;
- через программы культурного обучения и менторства;
- через метод наблюдательного подражания.

Согласно этому подходу к изучению культуры, иностранные студенты узнают о том, что представляет собой принимающая их культура из различных источников (как романы, фильмы или общение с местными жителями). Индивиды имеют право «выбирать», использовать ли полученную информацию.

Вторая точка зрения определяет усилия, направленные по систематическому изучению особенностей принимающей культуры как программы межкультурного обучения [2], [10], [22]; программы менторства [11], [23] для приобретения межкультурной компетенции.

Третий подход – это метод наблюдательного подражания, согласно которому иностранный студент узнает об особенностях принимающей культуры, подражая местным жителям, например, в отношении их поведения, эмоциональных моделей или ценностей.

Изучение культуры – это процесс, в результате которого формируется одна из форм интеллекта, получившая название культурного интеллекта, как черта, присущая человеку, который может эффективно адаптироваться в новой культуре. Культурный интеллект объединяет три области:

- Когнитивная и метакогнитивная области культурного интеллекта определяют степень владения знаниями о новой культуре и его «ноу-хау» в использовании существующих когнитивных ресурсов (например, моделей мышления и ситуационной интерпретации) для понимания новой культуры.
- Мотивационная область культурного интеллекта определяет мотивы, цели и возможности в адаптации к новой культуре.

– Поведенческая область культурного интеллекта указывает на наличие определенного ряда привычек и традиций, откровенных поведенческих проявлений в отношении новой культуры.

Когнитивная и метакогнитивная области культурного интеллекта соотносятся с информацией, относящейся к культуре, как декларативной (фактологической), так и процедурной (функциональной). Например, люди обладают высоким уровнем культурного интеллекта, если они знают «концепцию лица» (декларативное знание), а также умеют применять и интерпретировать ее в социальных ситуациях (процедурное знание). Культурный интеллект – это понятие, которое существует на высоком уровне абстракции [24], т.е. он описывает знания о культуре в целом, ее традициях, привычках или нормах.

Исследования по когнитивной адаптации утверждают, что межэтнические отношения должны рассматриваться таким образом, чтобы «бросать вызов» существующим предубеждениям [20], [21]. Подобным образом, в условиях, когда иностранные студенты знают о социальных группах в принимающих культурах, адаптация к стереотипам требует, чтобы иностранные студенты ознакомились с информацией, которая не согласуется с их ранее существовавшими стереотипами.

Выводы. Данная работа опирается на исследования по кросс-культурной психологии, а также на социально-психологическую литературу по стереотипам. В данной статье представлена часть «наработки» теоретической концепции для последовательного изучения когнитивной культурной адаптации иностранных студентов.

Литература:

1. Арутюнян, Ю.В. О симптомах межэтнической интеграции в постсоветском обществе (по материалам социологического исследования в Москве) / Ю.В. Арутюнян // Социологические исследования. – 2007. – №7. – С. 16-23.
2. Астафьева, А.Е. Межкультурная коммуникация в условиях мультилингвальной среды: формирование лингвокультурной компетенции (социально-психологический фактор) / А.Е. Астафьева, А.Р. Нурутдинова, Е.В. Дмитриева, А.А. Катеева, И.С. Солодкова. – Казанская наука. – №9. – 2019. – С. 96-99
3. Байдаров, Е.У. Глобализация в культурно-цивилизационных процессах современности / Е.У. Байдаров // Глобализация как этап развития мирового сообщества. – 2011. – № 30. – С. 30-41.
4. Бери, Д.У. Экокультурная психология / Д.У. Берри. – Культурно-историческая психология. – № 4. – 2019. – С. 4-16
5. Бери, Дж. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы [Электронный ресурс] / Дж. Берри // Проект «Психология на RIN.ru» / пер. с англ. И. Шолохова. – 2004.
6. Богатырев, В.А. Современные тенденции миграции рабочей силы / В.А. Богатырев, П.В. Голубев, В.Б. Аксинин // Рынок. Предпринимательство. Качество. – 1996. – №1. – С. 26-29.
7. Боттаева, З.Х. Аккультурационные стратегии адаптации мигрантов и их психологическое благополучие / З.Х. Боттаева // Альманах современной науки и образования. – 2008. – Часть 2. – №4 (11). – С. 37-43.
8. Бубликов, В.В. Механизм управления интеграцией иммигрантов в социокультурную среду региона: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22. 00. 08 / Бубликов Василий Валерьевич. – Белгород, 2009. – 19 с.
9. Вульфсон, Б.Л. Аккультурация иммигрантской молодежи в европейском образовательном пространстве / Б.Л. Вульфсон // Отечественная и зарубежная педагогика – 2014. – №6. – С. 43-47
10. Ганиева, Й.Н. Анализ социолингвистических и лингвокультурологических факторов в системе высшего языкового образования / Й.Н. Ганиева, А.Р. Нурутдинова. – Общественные науки. – № 1. – 2017. – С. 65-73
11. Ганиева, Й.Н. Межкультурная коммуникация в системе высшего языкового образования при профессионально-ориентированном обучении (анализ факторов) / Й.Н. Ганиева, А.Р. Нурутдинова. – Общественные науки. – №6-2. – 2016. – С. 65-73
12. Головин, Н.А. Типовые переменные межкультурной коммуникации в повседневной жизни / Н.А. Головин // Межкультурная коммуникация и проблемы аккультурации в крупном городе / под ред. Р.К. Тангалычевой, Н.А. Головина, М.С. Куропятник. – СПб: Изд-ий дом СПбГУ, 2010. – С. 54-81.
13. Грищенко, В.В. Роль индивидуальных различий в процессе адаптации мигрантов / В.В. Грищенко // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследования и практической работы / под ред. Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2001. – С. 112-138.
14. Залитайло, И.В. Механизмы адаптации мигрантов в инокультурной среде / И.В. Залитайло // Аналитика культурологии. – 2004. – No 2.
15. Кашкин, В.Б. Маркеры «своего» и «чужого» в межкультурном диалоге / В.Б. Кашкин // Взаимопонимание в диалоге: условия успешности. Воронеж: ВГУ, 2004. – Ч.2. – С. 121-143.
16. Кинунен, Т.А., Гуриева С.Д. Аккультурация как кризис идентичности / Т.А. Кинунен, С.Д. Гуриева. – Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – №1. – 2010. – С. 268-279
17. Куропятник, М.С. Культурные различия в контексте социального взаимодействия: социально-антропологическая перспектива / М.С. Куропятник // Межкультурная коммуникация и проблемы аккультурации в крупном городе / под ред. Р.К. Тангалычевой, Н.А. Головин, М.С. Куропятник. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010. – С. 37-53.
18. Лебедева, Н.М. Стратегии межэтнического взаимодействия мигрантов и населения России / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – М.: РУДН, 2009. – 423 с.
19. Леденева, В.Ю. Национальные общественные объединения в адаптации иностранных мигрантов / В.Ю. Леденева // Государственная служба. – 2012. – №5(79). – С. 75-78.
20. Лепشوкова, З.Х. Адаптация и модификация методики аккультурационных ожиданий Джона Берри / З.Х. Лепشوкова, А.Н. Татарко. – Социальная психология и общество. – № 3. – 2017. – 125 – 146 с.
21. Лукьянова, Е.Л. Роль семейных историй в воспроизводстве стратегий аккультурации, на примере мигрантов Ульяновска и Санкт-Петербурга / Е.Л. Лукьянова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – 2 (12). – С. 272-277.
22. Нурутдинова, А.Р. Интеграция межкультурной коммуникации стран Евразии этническая принадлежность и этнические конфликты в международной политике / А.Р. Нурутдинова, Е.В. Панфилова, Фазила Ибрагим. – Журнал центрально-азиатских и евразийских исследований. – №1(2). – 2021. – С. 79-92
23. Нурутдинова, А.Р. Социо-лингвистический аспект в формировании межкультурной коммуникации: инкультурация, аккультурация и ассимиляция / А.Р. Нурутдинова, Е.В. Панфилова. – Russian Journal of Education and Psychology. – № 10. – 2019. – С. 81-99
24. Павленко, В.Н. Аккультурационные стратегии и модели трансформации идентичности у мигрантов / В.Н. Павленко. – Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / Под ред. Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2001. – С. 35.
25. Хакимова, Е.Г. Педагогическое сопровождение социально- культурной адаптации иностранных учащихся: полифункциональное сопровождение / Е.Г. Хакимова, А.Р. Нурутдинова, Е.В. Панфилова // Инженерное образование:

проблемы трансформации для индустрии 4.0 – СИНЕРГИЯ 2019: сборник докладов и науч. статей научно-практ. конф по инженерному обр. – К. – 2019. – С. 209-222

26. Crandall, C.S. Stereotypes as justifications of prejudice / C.S. Crandall, A.J. Bahns, R. Warner, M. Schaller. – Personality and Social Psychology Bulletin. – 2011. – 37. – 1488-1498.

27. Nurutdinova, A.R. Enculturation as a prerequisite for social adaptation and cultural integration case-study: the ethno-cultural identity / A.R. Nurutdinova, E.V. Panfilova. – Международный Научно-Исследовательский Журнал. – №4(106). – 2021. – С. 45-52

28. Sam, D.L. & Berry, J.W. Cambridge handbook of acculturation psychology / D.L. Sam, J.W. Berry. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2006.

29. Ward, C. The psychology of culture shock / C. Ward, S. Bochner, A. Furnham. – East Sussex, UK. – 2011. – Routledge.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент **Панеш Бэла Хамзетовна**

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

кандидат педагогических наук, доцент **Багова Ляна Левовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития творческого потенциала и творческих способностей младших школьников в условиях начального образования. Современное образование постулирует необходимость накопления обучающимися не только определенного запаса знаний, но и способности самостоятельно усваивать и извлекать информацию. Усвоение знаний проходит более успешно, если образовательный процесс организован с использованием инновационных методов и приемов, в частности, творческих заданий. Деятельность, основанная на творческой работе, принципиально отличается своей оригинальностью и необычайной новизной в подходе. Так как творческая познавательная деятельность является средством активизации учащихся, то целесообразно использовать творческие задания в системе обучения младших школьников. Содержание предмета «Окружающий мир» обладает потенциальными возможностями для создания условий формирования универсальных учебных действий в полном объеме. Ведь во время изучения этого предмета у ребенка развиваются утилитарно-практические знания о природе, человеке, обществе. Важно грамотно организовать образовательную, творческую, познавательную, художественную, эстетическую и коммуникативную деятельность школьников, основанную на сотрудничестве, креативности, интерактивности, ведь от этого зависят результаты обучения. Применение упражнений, которые помогают развивать воображение, инициативность, творческую индивидуальность, является обязательным требованием в проведении уроков по данному предмету. Авторы в статье приводят примеры разработанных студентами кейсов, проектов, практических творческих работ, которые способствуют вовлеченности младшего школьника в учебный процесс, содействуют успешному усвоению знаний, активизируют умственные усилия, пробуждают инициативу, уверенность в себе, самостоятельность принимаемых решений и свободное самовыражение.

Ключевые слова: творческие задания, младший школьник, окружающий мир, проектная деятельность, кейс-задания.

Annotation. The article actualizes the problem of developing the creative potential and creative abilities of younger schoolchildren in the context of primary education. Modern education postulates the need for students to accumulate not only a certain amount of knowledge, but also the ability to independently assimilate and extract information. The assimilation of knowledge is more successful if the educational process is organized using innovative methods and techniques, in particular, creative tasks. Activities based on creative work are fundamentally distinguished by their originality and extraordinary novelty in their approach. Since creative cognitive activity is a means of activating students, it is advisable to use creative tasks in the system of teaching younger students. The content of the subject "World around" has the potential to create conditions for the formation of universal educational activities in full. Indeed, during the study of this subject, the child develops utilitarian-practical knowledge about nature, man, and society. It is important to competently organize the educational, creative, cognitive, artistic, aesthetic and communicative activities of schoolchildren based on cooperation, creativity, interactivity, because the learning outcomes depend on this. The use of exercises that help develop imagination, initiative, and creative individuality is a mandatory requirement in conducting lessons on this subject. The authors in the article give examples of cases developed by students, projects, practical creative works that contribute to the involvement of a younger student in the educational process, contribute to the successful assimilation of knowledge, activate mental efforts, awaken initiative, self-confidence, independence of decisions and free expression.

Key words: creative tasks, junior schoolchildren, the world around, project activities, case tasks.

Введение. В последние годы в российской системе образования произошли существенные изменения, которые заключаются в том, что вместо признания «знаний, умений и навыков» основными целями обучения, произошла переориентация на подготовку школьника к реальной жизни, и формированию у него так называемого «умения учиться». На сегодняшний день стали цениться такие качества личности как самостоятельность, ответственность, активность, целеустремленность, способность к саморазвитию и самообразованию.

Именно поэтому ФГОС НОО предусматривает развитие личности учащихся на основе внедрения универсальных нормативных учебных действий в качестве одной из целей образования. Школьники, обучающиеся в контексте самореализации личности, имеют мотивацию к постоянному образованию и добиваются более высоких достижений. Творчество в нашей жизни есть необходимое условие существования. В рамках творческой деятельности, которую можно включить и в курс «Окружающий мир», развиваются и формируются творческие способности учащихся, включающие в себя творческую активность, неординарное мышление и наблюдательность. Поэтому все вышесказанное обуславливает актуальность нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Одним из социальных институтов, где возможно развитие творческих способностей и формирование тем самым творческой личности, является школа. Начальное образование формирует у ребенка познавательную активность, познавательные мотивы, способность достигать образовательные цели, также планировать и оценивать образовательную деятельность. Формирование умения учиться у младших школьников связано с

осмыслением теоретического материала и ориентацией на обобщенные методы действия. Учитель должен суметь найти пути эффективного формирования умений, необходимых для реализации универсальных учебных действий у младших школьников, к числу которых принадлежит применение творческих заданий.

Так как творческая познавательная деятельность является средством активизации учащихся, то целесообразно использовать творческие задания в системе обучения младших школьников. Поставленная проблема рассматривается в работах А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарского, С.Г. Воровшикова и др. [4, 2]. Изучаются сущность творчества (Большаков А.В. [1], Серавин А.И. [10] и другие) и творческих способностей (Лук А.Н. [5], Маклаков А.Г. [7], Матюшкин А.М. [6], Хуторской А.В. [11] и другие), активность в процессе творчества (Максимова С.В.), структура творческих способностей (Гилфорд Дж. П. [12]). Однако, несмотря на то, что исследователи отмечают важность развития творческой инициативы младших школьников в достижении результатов обучения, в научной литературе недостаточно полно описаны конкретные приемы применения творческих заданий на уроках в начальной школе.

Содержание предмета «Окружающий мир» обладает определенными возможностями для создания потенциальных условий с целью формирования универсальных учебных действий в полном объеме. Ведь во время изучения этого предмета у ребенка развиваются утилитарно-практические знания о природе, человеке, обществе. Важно грамотно организовать образовательную, творческую, познавательную, художественную, эстетическую и коммуникативную деятельность школьников, основанную на сотрудничестве, креативности, интерактивности, ведь от этого зависят результаты обучения.

При освоении предмета «Окружающий мир» формируются качества мышления, характерные для данной деятельности, которые необходимы человеку для полноценной жизни в обществе; происходит овладение конкретными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для использования в практической деятельности, для изучения смежных дисциплин и продолжения обучения в среднем звене общего образования [6].

Ценностный аспект содержания предмета раскрывает значимость изучаемых многочисленных природных объектов в жизни человека. До недавнего времени в школьной практике зачастую преобладала утилитарная установка отношений к природе, что приводило к односторонности формирования отношений к окружающему, снижало их любознательность, проявление сочувствия и сопереживания, милосердия. Нормативный аспект – включает правила (установки, императивы) поведения человека и закономерности жизнедеятельности в социо-природном мире. Соблюдение общечеловеческих моральных норм – необходимое условие поведения каждого человека в природе, во взаимодействии с другими людьми и т.п. Фундамент эколого-ориентированного поведения и экологической культуры закладываются в детском возрасте, поэтому именно в учебно-воспитательном процессе начальной школы нужно уделять особенное внимание раскрытию всего потенциала этого аспекта.

В основе учебной деятельности всегда находится индивидуальная мыслительная деятельность учащихся, ядром которой является аналитико-синтетическое функционирование головного мозга, обеспечивающее процессы дифференциации и интеграции информации.

Процесс диффузии творческого компонента в содержание дисциплины «Окружающий мир» детерминирует усвоение комплекса представлений и понятий обучающихся о том, что такое экология, как взаимодействует экология с другими науками, осознание своей связи с природой и взаимосвязей других природных объектов между собой. Школьники учатся использовать полученные экологические знания в практической жизни; приобретают навыки слаженной работы в группе; у обучающихся развивается потребность в самостоятельной творческой деятельности; развивается внимание, память, воображение, мышление, речь, эмоционально-волевая сфера, а также интеллектуальные и творческие способности. Применение упражнений, которые помогают развивать воображение, инициативность, творческую индивидуальность, является обязательным требованием в проведении уроков по данному предмету.

Приведем пример творческого задания по учебнику А.А. Плешакова (2 класс): задание к картинке в учебнике с изображением животных звучит следующим образом: «Придумайте сказочные истории по этим рисункам». В этом же учебнике также представлены автором интересные загадки по теме: «Рыбы», а также дано креативное задание: «Используя монеты, постройте модель «одежды» рыб», что на наш взгляд, также можно отнести к творческому заданию.

В качестве творческого задания мы обнаружили такое задание: Муравьишке надо помочь устранить беспорядок в его доме, распределив правильно предметы мебели, посуды, электроприборы и другие предметы быта. Интересное задание представлено также на странице 58, которое сформулировано следующим образом: «Что изображено на данной фотографии семейного альбома? Что думают и чувствуют изображенные взрослые?». На наш взгляд, это задание очень творческое и необычное [8].

Творческих заданий в данном учебнике много, они все разнообразные и интересны. Приведем ниже перечень творческих заданий, обнаруженных нами в учебниках по предмету «Окружающий мир».

1. Расположи рисунки в нужной последовательности: что сначала, а что потом.
2. Сделай рисунки к текстам «Февраль – конец зиме», «Лесные картинки».
3. Сделай животных из яиц и овощей на 8 марта.
4. Представь себя в роли какого-нибудь животного и от лица выбранного персонажа расскажи о нём.
5. Придумай квартиру из конструктора для куклы Даши.
6. При помощи карточек с изображениями домов, магазинов, аптек смоделируй улицу, на которой ты живёшь, а затем, используя стрелочки, выложи безопасный маршрут движения от дома до школы.
7. Выбери себе любимое дерево и составь его паспорт.
8. Расскажи, какой ты зверь из леса.
9. Составь памятки на темы «Береги глаза», «Учимся владеть собой», «Развивай память!», «Правила рационального питания», «Если хочешь быть здоров», «Правила поведения при пожаре» / «Как уберечь себя при пожаре», «Культура общения», «Запомни правила по опасным растениям», «Если ты пришёл в лес»; «Вредно-полезно» и др.
10. Составь схемы мест обитания культурных и дикорастущих растений.
11. Придумай и нарисуй разрешающие и запрещающие знаки поведения в природе [8].

Конкретная ситуация, в которой оказывается ученик, непосредственно влияет на ценности, которые формируются у него и возможность развития и овладения новыми компетенциями. Поэтому целесообразно организовывать учебную ситуацию вокруг данных заданий, что позволит ученикам узнать и «прочувствовать» концепцию, а не только изучить ее (в традиционном смысле).

При освоении предмета «Окружающий мир» ученикам предлагаются проектные задания краеведческого содержания, основанные на знаниях особенностях природы и ее компонентов, экологических проблем своей местности, региона, требующие развития навыков творческо-исследовательского характера (самостоятельного поиска информации и ее отбора, выдвигать гипотезы, предлагать способы решения проблемы, наблюдать, делать умозаключения, презентовать полученные результаты): «Животные Красной книги Адыгеи», «Природные зоны растительности в Адыгее», «Знаменитые люди г. Майкопа», «Редкие и исчезающие растения и животные горной зоны Адыгеи», «Адыгейские пословицы, поговорки, сказки

о природе» и др. Работа над проектом начинается после утверждения темы проекта, которая может быть выбрана, как из предложенных учителем тем, так и выдвинута самими учащимися.

В ходе выполнения проекта школьник приобретает опыт творческой деятельности, высоко оцениваемой окружающими, опыт создания собственных творческих проектов, учится планировать свои действия с последующим корректированием в зависимости от поставленной задачи.

Для успешной реализации педагогом проектной деятельности важно соблюдать некоторые условия. К примеру, учащиеся должны быть заинтересованы в активном участии, вовлекаться в деятельность с желанием и быть творчески активными. Это ставит перед педагогом важную задачу мотивации детей – следовательно, проект должен быть на интересную для них тему, должны быть выбраны увлекательные формы работы, каждому ребенку должна быть предложена посильная для него работа. В целом проект представляет собой важную часть исследовательской деятельности, т.к. позволяет формировать как теоретические знания у школьников, так и практические навыки, предоставляет возможность опробовать себя в разных социальных ролях и субъект-субъектных отношениях. При этом они формируются не под воздействием влияния педагога, сообщаящего детям определенную информацию, но в результате активности в процессе познавательной деятельности самих учащихся.

Последовательность действий, понятная для ребенка, должна создавать в его сознании определенный алгоритм решения проблемных ситуаций – постановка цели, выдвижение гипотезы, выбор методов достижения цели и проверки предположений, сбор информации, анализ, определение дальнейших действий, формулирование выводов, оформление результатов собственной деятельности. Иными словами, проект не просто должен формировать у детей представления в определенной области знаний, но и должен учить их действовать, быть активными в решении различных жизненных задач.

Для педагога данное условие реализации проектной деятельности означает необходимость не просто транслировать имеющиеся у него знания, но суметь организовать детскую продуктивную деятельность для их самостоятельных достижений и совершения ими определенных исследовательских открытий на основе творческого подхода.

На факультете педагогики и психологии студентами, обучающимися по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», направленность «Начальное образование», и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», направленность «Психология и педагогика начального образования», разработаны ряд проектных заданий и сценарии деловых игр, оформленных в виде кейс-заданий, применяемых в период педагогической практики и выполнения курсовых и квалификационных исследований. Приведем примеры некоторых из них.

Работа над кейсом идет в виде деловой игры по актуальным экологическим проблемам.

Темами для обсуждения могут быть самые разнообразные: «Как я могу сэкономить воду в быту?», «Решаем проблему мусора», «СТОП-пластик», «Вторичное использование различных вещей», «Составь виртуальную экологическую тропу по маршруту из школы домой», «Подкормим птиц зимой» и т.д. В рамках прикладного кейса обучающиеся в составе мини-групп, используя различные источники информации, должны самостоятельно разработать пути решения проблемы по выбранной теме.

Порядок выполнения кейса:

I этап «Организационный». Распределение по мини-группам, по текущим темам для выполнения кейса. Распределение ролей в мини-группах, определение команды проекта: наставник проекта, эксперты, информаторы, разработчики презентаций, оформители и т. д. Определение цели, задач, вида, основных этапов работы над проектом.

II этап «Предварительная работа». Обучающиеся в составе своей мини-группы погружаются в предметную область выбранной темы проекта: поиск, анализ и обработка полученной в ходе поиска информации, по результатам индивидуального изучения проблемы обучающимися обсуждение ситуации в мини-группах, подготовка и фиксация вариантов решения.

III этап «Проектирование и принятие решений». Обучающиеся в составе мини-группы, используя выбранные методы и формы совместной работы, способы коммуникации, выполняют задачи.

IV этап «Итоговый этап». Подготовить презентацию по результатам решения кейса и провести публичную защиту. Предварительное подведение итогов.

Учитель выступает в роли консультанта и не принимает конкретного участия в реализации проектных заданий, может выбрать свое направление или работать по нескольким направлениям сразу. В ходе работы над проектом учащиеся мини-группы сочетают командную работу с индивидуальной.

Творческое развитие обучающихся основано на взаимосвязи совокупности конкретных методов, технических подходов, формирующих способность ребенка к поиску информации, используя современные информационные технологии, это путь к достижению комплексного развития личности, к появлению в структуре личности ученика новых способностей, к новой ступени развития, к новому качеству знаний, путь к освоению новых видов деятельности. Обучение, когда учитель своей целью ставит постепенное приобщение ученика к проектированию собственного развития в ходе учебной деятельности, к построению своих целей, а также привлечение учащихся к процессу организации деятельности называется эвристическим обучением. Внедрение технологий эвристического обучения, основанных на принципах «формирование извне» стремится к новым, современным технологиям, основанным на принципах «мотивации и саморазвития», что лежит в основе творческой деятельности и инициативы [11].

Выводы. Современное общество требует от человека уже не шаблонных, однообразных действий, а подвижности, неординарного взгляда на проблемы, гибкого продуктивного мышления, развитого активного воображения и творческого подхода для решения разных по степени сложности задач. Творческое мышление обеспечивает принципиально новое решение поставленной задачи, оперативное преодоление трудностей, больше свободы выбора и действий, по сути – наиболее продуктивную организацию деятельности при решении задач, поставленных обществом перед человеком. Поэтому развитие творческих способностей у подрастающего поколения – одна из важнейших задач в воспитательно-образовательном процессе начальной школы.

Таким образом, мы продемонстрировали всего несколько примеров, из которых очевидно, что использование творческого подхода при подборе заданий для учащихся при освоении содержания предмета «Окружающий мир» решает ряд задач, связанных с комплексным развитием личности ребенка: у обучающихся развивается потребность в самостоятельной творческой деятельности; формируются личностно-целостные ценностно-смысловые отношения к явлениям окружающей социо-природной действительности; развиваются коммуникативные навыки.

Литература:

1. Большаков, А.В. Проблема определения творчества / А.В. Большаков // Аналитика культурологии. – 2017. – № 8. – С. 13-22.
2. Воровщиков, С.Г. Развитие универсальных учебных действий / С.Г. Воровщиков. – М.: Гостимский А.С., 2013. – 579 с.

3. Горев, П.М. Развитие универсальных учебных действий учащихся основной школы в условиях реализации стандартов нового поколения: учебно-методическое пособие / П.М. Горев. – Киров: МЦИТО, 2015. – 275 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
5. Лук, А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
6. Матюшкин, А.М. Развитие творческой активности школьников / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 2011. – 160 с.
7. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
8. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 2 класс: учебник / А.А. Плешаков, М.Ю. Новицкая. – 3-изд. – М.: 2020. – Ч.2. – 143 с.
9. Сабаткоев, Р.Б. Теория и практика обучения дисциплине «Окружающий мир»: учебное пособие / Р.Б. Сабаткоев. – М.: Академия, 2014. – 234 с.
10. Серавин, А.И. Исследование творчества / А.И. Серавин. – СПб.: Копи-Парк, 2015. – 200 с.
11. Хуторской, А.В. Эвристические методы как инструмент инновационного обучения // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения. Сборник научных трудов / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 108-118.
12. Guilford J.P., Demos G.D., Torrance E.P. Factors That Aid and Hinder Creativity // Creativity Its Educational Implications. John Wiley and Sons, Inc. – N.Y., 1967. – 336 p.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Мартиросян Арсен Гагикович

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Кравченко Ольга Николаевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

РУССКИЙ И КИТАЙСКИЙ МОЛОДЁЖНЫЕ ЖАРГОНЫ КАК НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЛАСТЫ ЛЕКСИКИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам современного молодёжного жаргона. В ней рассматриваются слова и выражения, которыми часто пользуются представители русской и китайской молодёжи. Обращение к теме обусловлено тем, что речь даже образованных людей изобилует жаргонизмами. Они присутствуют в средствах массовой информации, в источниках художественной литературы. Не является исключением и язык, используемый на официальном уровне. Особенно часто молодёжные жаргонизмы встречаются в повседневной жизни. В работе приводятся отличительные особенности молодёжного жаргона как одного из уровней языка. Незнание этого пласта лексики затрудняет коммуникацию иностранных обучающихся. В связи с этим, подчёркивается необходимость знакомства с этим пластом русской лексики данной категории студентов на занятиях по разговорной практике русского языка. Приводятся примеры жаргонной лексики из русского и китайского языков. Указываются способы ее словообразования. Делаются соответствующие выводы.

Ключевые слова: русский язык, китайский язык, молодёжный жаргон, пласт языка, способы словообразования.

Annotation. The article is devoted to the issues of modern youth jargon. It examines the words and expressions that are often used by representatives of Russian and Chinese youth. The appeal to the topic is due to the fact that the speech of even educated people is replete with jargon. They are present in the mass media, in the sources of fiction. The language used at the official level is no exception. Youth jargon is especially common in everyday life. The paper presents the distinctive features of youth jargon as one of the levels of the language. Ignorance of this layer of vocabulary makes it difficult for foreign students to communicate. In this regard, the need to get acquainted with this layer of Russian vocabulary of this category of students in classes on the conversational practice of the Russian language is emphasized. Examples of slang vocabulary from Russian and Chinese are given. The ways of its word formation are indicated. Appropriate conclusions are drawn.

Key words: Russian language, Chinese language, youth jargon, language layer, ways of word formation.

Введение. Изучая русский язык в вузах РФ в течение некоторого времени, иностранные студенты отмечают, что им уже не составляет особого труда понимать преподавателей во время урока в аудитории. Однако стоит им выйти на улицу или попасть в среду молодых русских людей, они становятся частично «глухонемыми», хотя и различают отдельные слова, но не речь в целом, так как им не удаётся уловить смысл всего, что говорится. Происходит это из-за того, что русскоязычная молодёжь время от времени прибегает к общению на «своём», молодёжном языке. В этом случае, такое непонимание иностранцами, обучающимися в вузах РФ, особого пласта русской лексики побуждает заниматься изучением молодёжного языка, или молодёжного жаргона (сленга).

Не секрет, что общей чертой молодых людей во всех странах является стремление к преобразованию, приспособлению родного языка к нуждам своего общения. Так и русскому, и китайскому языкам, как постоянно действующим средствам общения, присуще постоянное развитие. Доказательством служит развитие их словарного фонда, а зачастую и замена устаревших словарных единиц новыми. Этот процесс объясняется тем, что язык представляет собой живую, постоянно развивающуюся систему. В данной работе мы постараемся уделить внимание лексическим единицам, занимающим особую нишу в словаре русского языка и языка-партнёра, которые свидетельствуют о происходящих в них изменениях – жаргону молодого поколения. Кстати говоря, сегодня общество и язык становятся свидетелями резкого всплеска активизации жаргона, просторечных элементов в речи носителей языка. Речь даже образованных людей изобилует жаргонизмами, они присутствуют в средствах массовой информации, в источниках художественной литературы. Не является исключением и язык, используемый на официальном уровне. Однако особенно большую роль в образовании сленговых единиц в последнее время играет молодёжный сленг, который является благодатной почвой для словопроизводства, причём его возможности превышают возможности русского литературного языка.

Далее постараемся определить, что подразумевается под этим понятием.

Изложение основного материала статьи. С целью разобраться в деталях этого понятия, мы обратились к английским, русским, а также китайским источникам.

Так, в New Oxford American Dictionary мы видим такое определение: «a type of language that consists of words and phrases that are regarded as very informal, are more common in speech than writing, and are typically restricted to a particular context or group of people» [6] (русский перевод: тип языка, который состоит из слов и фраз, которые считаются очень неформальными, чаще встречаются в речи, чем в письменной форме, и обычно ограничены определенным контекстом или группой людей).

Дж. Гринок и К.И. Киттридж детерминируют «сленг» как «бытующие в разговорной сфере весьма непрочные, неустойчивые, не кодифицированные, а часто и вовсе беспорядочные и случайные совокупности лексем, отражающие общественное сознание людей, принадлежащих к определённой социальной или профессиональной среде» [7].

Согласно точке зрения С.И. Левиковой, «любой вербальный язык представляет собой многоуровневое образование, состоящее из общеупотребительного уровня, разговорного уровня, уровня диалектов и уровня сленга» [3, С. 167-173]. Отличительными особенностями молодёжного жаргона как одного из уровней языка являются:

1. Быстрая изменчивость, текучесть, относительная стабильность.
2. Игра со словом и в слово, сознательное переименование его формы и смысла с целью создания выразительных, экспрессивных средств.
3. Многозначность.
4. Возникновение и функционирование большого количества идиоматических выражений.
5. Молодёжный жаргон, как все социальные диалекты, представляет собой только лексикон и по-своему кодирует, сохраняет и передает информацию от одного молодого человека к другому.

6. В процессе нашего исследования мы обратили внимание на то, что русский молодёжный жаргон является благодатной почвой для словопроизводства и его возможности превышают возможности русского литературного языка. Этот пласт языка открыт практически для всех способов словообразования, функционирующих в русском литературном языке.

Здесь работают четыре главных способа словопроизводства: 1) лексико-семантический способ словообразования; 2) лексико-синтаксический способ словообразования; 3) морфологическое словообразование; 4) словесная игра. Молодёжные жаргонизмы, прежде всего, образуются на основе общенародной русской лексики. Кроме того, в молодёжном жаргоне большую нишу занимают заимствования из других языков.

Поэтому роль объекта в проводимом нами исследовании мы отделили современному «общемолодёжному жаргону», то есть словам и выражениям, свойственным и частотным в молодёжном обиходе среди тех объединений и группировок, к которым они относятся, в том числе и в китайском языке. Понятия эти принадлежат к разряду многослойных: ядро же составляет заметный ряд экспрессивных эквивалентов лексики, принадлежащей разговорно-бытовому стилю. Лингвисты признают, что: «поток этой лексики никогда не иссякает полностью, он только временами мелеет, а в другие периоды становится полноценным» [2, С. 7].

Все эти процессы характерны и для современного китайского языка, так как каждое новое поколение молодых людей даёт толчок для появления новых слов, актуальных именно для данного поколения и его точки зрения на окружающий мир.

Для этого, во-первых, обратимся к китайским словарям. В одном из них находим следующее пояснение:

青年行话是指在某一时期、某一地域中出现的、广为流行的语汇以鲜活的形式来表达特殊含义。它全部来源于人们的真实生活并在情感上高度升华、有着浓厚的社会背景。青年行话的特点与现代汉语中固有的、传统的词汇语法相比，青年行话有其很鲜明的特点。首先，青年行话可能在原有词句意义的基础上增加新的意思，运用各种修辞方式将语义转移。其次，青年行话可能是好几个词语、句子的缩略形式。达到简洁明了的目的，方便传播与记忆。最后，青年行话也可能是综合了外来语、数字与谐音等的结果 [8, С. 9].

В переводе на русский язык это означает, что молодёжный жаргон – это лексикон, который появляется в определённый период времени, в определённой местности и широко распространён для выражения особого значения в свежем виде. Исходит такой лексикон из реальной жизни людей и эмоционально сублимирован, имеет сильный социальный фон.

У молодёжного жаргона есть свои отличительные особенности по сравнению с присущей ему традиционной грамматикой и лексикой в современном китайском языке.

Во-первых, молодёжный жаргон способен добавлять новые значения на основе оригинального значения слов, используя различные риторические способы переноса семантики.

Во-вторых, молодёжные жаргонизмы могут представлять собой несколько обычных слов или сокращённую форму предложения. Цель его использования – донесение внятного значения, достижение простой, ясной и удобной коммуникации, быстрое запечатление в памяти.

Наконец, молодёжный жаргон пополняется за счёт обобщения экзонимов, цифр и гомофонии.

Молодёжный жаргон в обоих языках (русском и китайском) представлен разными видами. Здесь можно говорить о жаргоне учащейся молодежи (школьников, учащихся ПТУ, студентов техникумов и вузов); жаргоне солдат, матросов срочной службы, а также военных; жаргоне неформальных молодёжных объединений (хиппи, панков, металлистов, фанатов и пр.); молодых людей, плотно занимающихся спортом, компьютерными технологиями и т.д. [2, С. 7].

Стремление молодёжи создавать свой язык общения поддерживается желанием отмежеваться от старших, отойти от речевого шаблона, найти свои слова и выражения [2, С. 11-12]. Велика роль и социальных причин, и психолого-возрастных факторов, которые объясняют склонность молодых к смакованию выраженных в жаргонном слове пренебрежения к случаю, опасности, смерти, а также эмоционально-экспрессивной окраски. Этой языковой системе присуща открытость и мобильность. В наши дни мы видим ряд изменений в молодёжном жаргоне. К ним можно отнести зачатки новых жаргонов: хипхоперов, геймеров, уличных музыкантов, а также зарождение жаргонов фанатов, компьютерщиков и т.д. Кроме того, аргоизмы стали ядром многих молодёжных жаргонов.

Молодёжный жаргон – это отражение образа жизни речевого коллектива, породившего его, где наиболее развитыми семантическими полями является «человек» (с дифференциацией по полу, родственным отношениям, по профессии, по национальности), участвующий как в общественно-полезной деятельности, так и в деятельности, наносящей обществу определённый вред. Исследуя речь современной молодёжи, нашими китайскими студентами были выявлены и отобраны следующие жаргонизмы, наиболее часто звучащие в речи сегодняшней молодёжи. Им было интересно узнать их значение, поэтому на практических занятиях по разговорной практике русского языка им было уделено необходимое внимание. Также было отмечено, что к новым единицам русского молодёжного жаргона относятся и слова с русской основой, и слова с английской основой. Далее, приведём некоторые примеры.

Слова с русской основой:

Ауф – междометие, выражающее восхищение

Бабец – женщина
Бомбить – раздражать
Вписка – тусовка, вечеринка у кого-то дома
Дерибас – что-то некачественное, подделка (одежда)
Жиза – жизнь, жизненно
Зашквар – что-то, выходящее за рамки нормы
Косяк – ошибка, промах
Падра – подруга
Пипяо – крах
Тусить – гулять, собираться вместе, чтобы развлечься
Хавчик – еда
Шмотки – одежда

Слова с английской основой:

Ангриться – злиться
Вайб – приятная атмосфера
Войсить – записывать голосовое сообщение
Инста – инстаграм
Крипово – жутко, страшно
Ливнуть – покинуть место, уйти
Мем – любая идея, символ, манера и пр., передаваемые от человека человеку жестом, в письме, видео, кратком интернет-сообщении
Олды – любые люди старшего возраста
Пранк – шутка, розыгрыш
Пранкер – человек, который притворяется и выдаёт себя за другого
Рандомный – случайный
Рипнуться – умереть (отангл. rest inpeace– покоиться в мире), в молодёжном жаргоне употребляется не только по отношению к людям
Рофлить – подшучивать (отангл. rollingonthefloorlaughing – кататься по полу от смеха)
Троллить – издеваться
Флекс – выпендрёж
Флексить – танцевать под модную музыку (отангл. flexible– гибкий)
Форсить – продвигать, делать попытки
Хайп – ажиотаж,
Хайповать – сделать популярность из ничего
Хейтить – ненавидеть
Чекиниться – зарегистрировать себя в каком-то месте
Чиллить –ничего не делать
Войсить – записывать голосовое сообщение

Следует иметь в виду, что в русском языке количество молодёжных жаргонизмов с английской основой превышает количество жаргонизмов с русской основой, что свидетельствует об агрессивном проникновении заимствованной лексики из английского языка, чего не скажешь о китайском языке: таких лексических единиц в китайском языке на порядок меньше, чем в русском. Данное положение вещей связано с особенностями словопроизводства в китайском языке. Тем не менее, их присутствие в языке сравнения приводит нас к убеждению о том, что, какими бы разными не были языковые картины, тем не менее, в них всегда есть элементы, объединяющие представителей этих культур.

Далее, приведём ряд словарных единиц из китайского языка, принадлежащих к молодёжному жаргону. Например:

1) 性感辣妈 (有个性的女人)

женщина, которая сохранила сексуальную фигуру после рождения ребёнка;

2) 钻石王老五 (有钱人)

богатый и неженатый мужчина;

3) 时尚达人

модник или модница;

4) 偶像派

звёзды, обладающие смазливой внешностью, но без особых талантов, ставшие известными только благодаря раскрутке;

5) 实力派

звёзды, которые действительно обладают талантами;

6) 伪球迷 (门外汉)

т.н. «поддельные фанаты» – это спортивные болельщики, которые строят из себя истинных фанатов, но таковыми не являются;

7) 萝莉 (可爱的人)

молоденькая и красивая девушка;

8) 熟女 (成熟女人)

зрелая женщина (30-50 лет);

Кроме отдельных слов, имеются и фразеологизмы:

9) 且行且珍惜 – Цени, что имеешь (Цени каждую мелочь в своей жизни) и т.д.

Говоря о причинах этого явления в китайском языке, отметим, что одна из них кроется в факте взаимодействия лексики молодёжного жаргона с рядом других социальных диалектов. Как результат, ряд слов из других лексических систем переходит в молодёжный жаргон.

Другая причина заключается в том, что молодёжный жаргон, как часть любого вербального языка, представляет собой живое явление конкретной культурно-исторической эпохи. Появление новых предметов, вещей, объектов, идей или событий влечёт за собой рождение новой лексики для их обозначения и детерминации. И каждое новое поколение молодых

людей даёт толчок для появления новых слов, актуальных именно для данного поколения и его точки зрения на окружающий мир.

Выводы. Исходя из вышесказанного, а также в связи с нарастающим присутствием жаргонной лексики в различных коммуникационных источниках, изучение самого явления, а также его лексического наполнения и в русском языке, и в китайском, является актуальным. Поэтому преподавателям на занятиях по разговорной практике русского языка следует знакомить иностранных студентов с особенностями русского молодёжного жаргона. Последнее положение актуально и для ситуации с русскими студентами, изучающими китайский язык. Знание иностранными обучающимися молодёжных жаргонизмов влияет на их языковую и лингвистическую компетенции и способствует более успешной коммуникации в новой языковой среде.

Литература:

1. Береговская, Э.М. Молодёжный сленг: формирование и функционирование / Э.М. Береговская // Вопросы языкознания. – М., 1996. – № 3.
2. Грачёв, М.А. Словарь современного молодёжного жаргона / М.А. Грачёв. – М.: Эксмо, 2006. – С. 7-12.
3. Левикова, С.И. Молодёжный сленг как своеобразный способ вербализации бытия / С.И. Левикова // Бытие и язык. – Новосибирск, 2004. – С. 167-173.
4. Маковский, М.М. Современный английский сленг / М.М. Маковский // Онтология, структура, этимология. – М, 2009. – С. 474
5. Никитина, Т.Г. Фразеология и молодёжная субкультура / Т.Г. Никитина // Слово – сознание – культура: сб. науч. тр. / сост. Л.Г. Золотых. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 367 с.
6. New Oxford American Dictionary: сайт. – 2010. – URL: <https://global.oup.com/academic/product/new-oxford-american-dictionary-9780195392883?cc=us&lang=en&> (дата обращения: 17.03.2022).
7. Partridge, E. Slang Today and Yesterday. – London: Routledge and Kegan Paul: сайт. – 2018. – URL: <https://www.routledge.com/Slang-To-Day-and-Yesterday/Partridge/> (дата обращения: 17.03.2022).
8. 王钰 (2014) 浅析现代汉语中的流行语 (沈阳师范大学文学院滕云辽宁沈阳110000). Ван, Юй. Краткий анализ модных словечек в современном китайском языке (Фэн Юнь, Школа искусств, Шэньянский педагогический университет, Шэньян, Ляонин, 2014. 110000).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Петрова Светлана Сергеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена описанию психолого-педагогических условий, необходимых для развития связной речи младших школьников в условиях общеобразовательной школы. В тексте обосновываются методологические подходы к развитию связной речи, раскрыты основные условия, такие как использование в развитии связной речи методов: рассказ по сюжетным картинкам, театрализация, групповое выразительное чтение, работа по снятию психологических барьеров общения, указаны направления работы с родителями. В статье представлен тематический план работы педагога-психолога по развитию связной речи, приведены примеры занятий с детьми и родителями. Статья имеет прикладной характер.

Ключевые слова: связная речь, компоненты связной речи, психологические барьеры общения, пересказ, рассказ по сюжетным картинкам, театрализация, психолого-педагогические условия развития связной речи.

Annotation. The article is devoted to the description of psychological and pedagogical conditions which are necessary for the development of coherent speech in the junior high school. The methodological approaches to the development of coherent speech are grounded in the text, the basic conditions, such as the use of methods in the development of coherent speech: the story by the plot pictures, dramatization, group expressive reading, work on removing the psychological barriers to communication, the directions of work with parents are specified. The article presents a thematic plan of work of a pedagogue-psychologist on the development of coherent speech, giving examples of classes with children and parents. The article has an applied character.

Key word: coherent speech, components of coherent speech, psychological barriers to communication, retelling, storytelling, dramatisation, psychological and pedagogical conditions for the development of coherent speech.

Введение. В современном мире человек не переставая совершенствуется. Общество ценит личность, которая умеет связно и грамматически верно излагать свои мысли и идеи. Именно поэтому развитие связной речи является актуальной проблемой современного образования. Это отражено и в основополагающих документах, регламентирующих требования к образовательным результатам. ФГОС НОО в статьях 12.1 и 12.2 определяет, что необходимо следующее:

– формировать у младшего школьника позитивное отношение к грамотной письменной и устной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции личности;

– обогатить активный и потенциальный словарный запас, развить у ребенка культуру владения русским языком в соответствии с правилами речевого этикета и нормами письменной и устной речи;

– сформировать первоначальные научные знания о русском языке как развивающемся явлении и целостной системе [1].

Вызывает тревогу низкий уровень развития письменной и устной речи у многих учащихся, который затрудняет достижение поставленных стандартом результатов. Поэтому работа над грамотностью и связностью речи занимает важное место в начальной школе.

Из-за того, что уровень речевой культуры влияет на продуктивность мыслительной деятельности и, следовательно, на обучение в целом, данная проблема стала предметом исследования многих педагогов, психологов, логопедов: А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский. В центре современной методологии работы Р. С. Львова, считающего, что основа познания мира – это речевые способности человека.

Изложение основного материала статьи. А.Р. Лурия считал сознание и речь главными элементами человеческого развития. По мнению М.С. Соловейчик, в начальной школе должны быть сформированы не только базовые знания о речи, но и умение сознательно ее совершенствовать. Работа Е.М. Катанова «Развитие речи: старые и новые взгляды на проблему» раскрывает важность комплексного развития мыслительных, речевых и языковых умений [13]. Р.И. Лалаева подчеркивает значение развития диалогической речи, предлагая в своей работе «Методика психолингвистического исследования

нарушений устной речи у детей» очередность формирования связной речи: пересказ с опорой на сюжетные картинки; пересказ по сюжетной картинке; пересказ без опоры на картинку; рассказ по серии сюжетных картинок; рассказ по сюжетной картинке; самостоятельный рассказ.

Также особенности развития связной речи младших школьников были рассмотрены отечественными исследователями О.С. Ушаковой, С.Л. Рубинштейном, Т.А. Ладыженской, Л.С. Выготским [3], А.Н. Леонтьевым [9] и другими.

А.В. Текучев считал, что речь связная, если она обладает характеристиками цельности, логичности построения, способностью делиться, на смысловые части, обладает определенной тематикой и может быть автономной [11]. Термины «высказывание», «текст» синонимичны. «Высказыванием» можно назвать как саму деятельность, так и ее продукт.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, связная речь необходима для выстраивания предложений в логической последовательности для полноты информации и взаимопонимания между пишущим и читателем [13]. Понятность для собеседника – основная особенность связности.

По утверждению А.Н. Леонтьева, связной речью является содержательно полная единица коммуникации, обладающая структурной или грамматической структурой, что связано с логической организацией текста [10].

В связной речи заключены главные стороны содержания предмета. Она является всесторонним представлением текста. Бессвязность речи может быть обусловлена бессознательностью говорящего в установлении связей; неверностью определения говорящим этих связей.

Одними из черт связной речи являются употребление всех частей речи; умение ребенка подбирать окончание слова в соответствии с логикой рассуждения; умение ребенка отслеживать логику построения индивидуального высказывания [10]. Особенность речи ребенка в том, что она часто не составляет целостной картины описываемого, что является причиной трудности ее понимания.

Творческие и нетрадиционные формы организации образовательной деятельности на занятиях педагога-психолога имеют большое значение, так как они создают стимул у школьника овладения в нестандартной форме овладения навыками связной речи. Для младшего школьного возраста интересны, например, выразительное чтение и театрализации, рассказы по сюжетным картинкам. Значительную роль в закреплении результата играют и консультации для родителей. Раскроем более подробно данные формы работы.

Связную речь особенно хорошо помогает формировать театрализация, к тому же она способствует развитию мышления, формированию интереса к литературе и искусству в целом, развитию творческих способностей, обогащению эмоционального опыта, нравственному воспитанию.

Существуют условия, которые определяют действенность театрализации при развитии связной речи: наличие возможности у школьников проявить свои творческие способности, научиться свободно выступать, импровизировать; согласование театрализации с другими видами деятельности.

Расширение словаря, развитие умения использовать различные оттенки интонации (а также мимику, жесты, позы) и совершенствование артикуляционных способностей также важное достоинство данной формы работы.

Упражнения с сюжетными картинками формируют логические связи при построении монологического высказывания. Школьник определяет цепочку происходящих событий на картинках, а затем соблюдает этот порядок в своем рассказе. При этом сохраняются основные содержательные части рассказа: завязка, кульминация, развязка.

Поиск главных героев и их роли, определение значимости деталей и личного отношения к изображаемому – этому учат задания на основе сюжетных картинок.

Важной частью составления рассказа является работа с новой лексикой. Например, Т.Б. Филичева для этого выделяет следующие приемы:

1. выявление нового предмета и формулирование его признаков и свойств (фронтальная и индивидуальная работа);
2. работа с этимологией слова;
3. подбор знакомых словосочетаний с новым словом;
4. употребление слова с эпитетами, замена его родственными словами.

Важно учить детей также, по мнению Ф.А. Сохина, представлять действия, которые могли совершаться до или после тех, что изображены на сюжетных картинках. Это удобно делать по опорным вопросам педагога.

В методике работы над связной речью школьников значительное место занимают разработки Е.А. Смирновой, в которых представлены варианты показа картинок для составления повествования. Формировать связные монологи и диалоги помогает методика Н.Е. Ильковой.

Стоит заметить, что методику предъявления учащимся картинок можно корректировать в зависимости от особенностей школьников, данный вид работы преследует следующие задачи: сформировать умение создания связного текста, в котором не нарушена структура, умение предугадывать действия героев в эпизодах, не отраженных на картинках.

Комплексная работа над связной речью школьников возможна только при активном участии и помощи родителей, которых педагог-психолог информирует и о теоретической стороне развития речи, и о психологических барьерах и методах формирования и развития ее вне образовательной организации. Различные тренинги дают родителям возможность познакомиться с методиками и понять, как помочь ребенку преодолеть психологический барьер общения. Совместная работа ребенка с родителями не только эффективна для развития речи, но и полезна для укрепления семейных отношений. Групповые консультации родителей дают возможность задать вопросы педагогу, подобрать различные индивидуальные методики. Такая форма способствует благоприятному сотрудничеству педагога и родителя.

Для подтверждения теоретических выводов мы провели исследование, в котором определили уровень сформированности навыка создания связного текста у младших школьников. База исследования: Муниципальное автономное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 58, г. Нижний Тагил. В исследовании приняли участие 24 обучающихся 3 класса.

В основу исследования заложена методика Р.И. Лалаевой «Составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки» и упражнения, направленные на изучение компонентов связной речи [8]. В качестве стимульного материала были взяты 5 сюжетных картинок «Кот и мышь». Оценивалась логика выстраивания картинок, а затем рассказ по ним. Максимальный балл – 5. Если младший школьник выполнял задание частично верно – 3 балла. За рассказ, выстроенный неверно, – 0 баллов.

В исследовании самостоятельного рассказа по методике Р.И. Лалаевой обучающемуся давалось задание рассказать сюжет любимого мультфильма. Для оценивания использовалась система 3-х баллов: текст понятен и логичен – 3 балла, непонятны отдельные фрагменты рассказа – 2 балла, рассказ воспринимать сложно – 1 балл.

Результаты исследования показали, что 5 человек (21% школьников) имеют сложности в развитии связной речи. К этой категории относятся учащиеся, которым было сложно составить рассказ по картинкам, подобрать необходимый предлог и составить рассказ самостоятельно.

15 человек (62% учащихся) имеют средний уровень развития связной речи. Составление рассказа по сюжетным

картинкам им дается легче, они успешно рассказывают о любимом мультфильме, верно используя предлоги. Наилучший результат показали 4 человека (17% учащихся). Они не испытывали затруднений при выполнении данных заданий.

Путем наблюдения было выявлено: трудность заданий объясняется трудностью выявления логической связи и, соответственно, составления связного рассказа, трудностью выбора предлогов. Показателем при диагностике и уровень активного словарного запаса школьников.

У школьников присутствуют во время общения барьеры: социальный, логический (12,4% учащихся), эмоциональный (29,2% учащихся), мотивационный (25% учащихся), личностный (21% учащихся), фонетический (12,4% учащихся). Это свидетельство того, что для младших школьников необходимо создавать психологически комфортные условия при работе над связностью речи.

В результате теоретического анализа и полученных диагностических результатов были определены оптимальные методы развития связной речи: рассказ по сюжетным картинкам, театрализация, эмоциональное чтение и лекции для родителей, которые легли в основу работы по развитию связной речи. Задачи работы:

1. способствовать развитию активной речи учащихся, формировать логику построения монолога и диалога;
2. развивать умение составлять грамматически и композиционно верное эмоциональное высказывание;
3. пополнять экспрессивный и импрессионный словарь;
4. учить преодолевать психологические барьеры в общении и предотвращать их появление;
5. проводить консультационную работу с родителями по вопросам совершенствования связной речи школьников.

Запланировано проведение 10 занятий по развитию связной речи: 1 занятие в неделю длительностью 40 минут. Занятия планируются во внеурочное время. Также обозначены консультации родителей: 3 встречи длительностью 40 минут, будут проводиться в течение первой и второй недели реализации проекта. Тематический план представлен в таблице.

Тематический план занятий по развитию связной речи у младших школьников

№ п/п	Название занятия	Форма занятия	Длительность (час)
Работа с учащимися по развитию связной речи			
1.	Мир театрального искусства.	Театрализация	40 минут
2.	Читаем красиво.	Групповое выразительное чтение	40 минут
3.	Кошки, мышки.	Рассказ по сюжетным картинкам	40 минут
4.	Импровизация.	Театрализация	40 минут
5.	Читаем с выражением.	Групповое выразительное чтение	40 минут
6.	Веселые картинки.	Рассказ по сюжетным картинкам	40 минут
7.	Играем в театр.	Театрализация	40 минут
8.	Книга – товарищ и друг.	Групповое выразительное чтение	40 минут
9.	Поиск связи между картинками.	Рассказ по сюжетным картинкам	40 минут
10.	Играем роль.	Театрализация	40 минут
Консультативная работа с родителями учащихся по проблемам развития связной речи и преодоления появления психологических барьеров коммуникаций			
1.	Как страх общения влияет на связную речь младших школьников?	Лекция	40 минут
2.	Коммуникация в семье.	Индивидуальная консультация	40 минут
3.	Помогаем младшим школьникам побороть барьеры коммуникации.	Тренинг	40 минут

Представим содержание нескольких занятий.

Занятие 1. Тема: «Кошки, мышки».

Цель: формирование логических связей в монологе. Форма: групповая.

Этапы занятия:

Организационный: приветствие и объявление темы занятия. Ребята знакомятся с логикой рассказа, проводится разминка (задачи на определение причинно-следственной связи). Например: «Вставь пропущенное слово по смыслу» – дается 10 предложений с пропущенными словами, задача – вставить подходящие по смыслу слова.

Основной: выполнение задания «Сюжетная картинка» Р.Р.Калининой. Школьники работают с сюжетными картинками («Мальчик и собака», «Мальчик на велосипеде»): составляют текст (3-5 предложений), рассказывают его. Оценивается логика построения повествования, использование различных частей речи, грамотность.

Школьники составляют рассказ из 10 предложений на тему «Весенняя пора» по алгоритму: вступление (1-2 предложения), основная часть (6 предложений) и заключение (2 предложения). Далее представляют их группе. Оценивается связность текста, логика повествования и представление результата.

Заключительный: рефлексия. Учащиеся рассуждают по наводящим вопросам: Вам понравилось занятие? Объясните, почему? Какое задание было самым сложным? А самым легким? Ребята прощаются с педагогом-психологом.

Занятие 2. Тема: «Играем в театр».

Цель: формирование связной речи, импрессионного и экспрессивного словаря учащихся. Форма: групповая.

Этапы занятия:

Организационный: приветствие, объявление темы занятия, разминка (артикуляционная, дыхательная), релаксация (учащиеся большим и указательным пальцами массируют мочки ушей по кругу (по 10 раз в каждую сторону)). Далее разминают руки и, поставив указательный палец между бровей и носом, массируют по 10 раз в разные стороны.

Основной: упражнение «Отгадай, в какой я роли». Поочередно придумывая определенную роль (доктора, продавца), учащиеся произносят предложения, передавая соответствующую манеру общения. Задача остальных – догадаться, что это за роль.

Игра «Роли». Школьники с педагогом-психологом обсуждают, какие роли приходится играть актерам. Затем говорят о том, что и обычный человек может играть разные роли, используя особенные мимику, жесты и интонации. Обсудив, какие роли может играть простой человек, школьники выбирают одну, и, почувствовав себя актерами, учатся ее исполнять. Проигрываются разные роли, а в финале упражнения учащиеся, следуя сценарию рассказов Н.Н.Носова «Огурцы» и «Мишкина каша», в течение 20 минут с помощью педагога-психолога готовятся к спектаклю, показывают его.

Заключительный: рефлексия. Школьники рассуждают на темы: Было ли интересно на занятии? Получилось ли вжиться

в роль своего героя? Были ли трудности при подборе слов для реплик? В чем сложна подготовка к спектаклю? Школьники прощаются с педагогом-психологом.

Для работы с родителями можно предложить:

Лекция 1: «Как страх общения влияет на связную речь детей?».

Цель: знакомство с особенностями связной речи детей, процессом коммуникации, коммуникативными барьерами.

Форма: групповая.

Организационный этап: приветствие и знакомство, объявление темы лекции.

Основной этап: объявление результатов исследования уровня развития связной речи детей. Знакомство с методиками развития связной речи у младших школьников. Педагог-психолог предлагает игры и упражнения, которые родители могут самостоятельно использовать для того, чтобы усовершенствовать речь ребенка.

Заключительный этап: ответы на вопросы и завершение лекции.

Лекция 2: «Коммуникации в семье».

Цель: просвещение родителей по вопросам развития связной речи у детей. Форма: групповые консультации.

Организационный этап: знакомство и установление доверительных отношений.

Основной этап: обсуждение способы развития связной речи у детей в формате круглого стола, родители делятся своим опытом.

Педагог-психолог предлагает упражнения для развития связной речи у младших школьников:

- перечисление слов, начинающихся на одну и ту же букву и называющих животное, государство, имя человека;
- угадывание того, что хочет сказать другой учащийся;
- составление цепочки слов;
- называние предметов, обладающих какой-либо общей чертой;
- составление цепочки слов, являющихся антонимами;
- съедобное-несъедобное.

Родители знакомятся с причинами появления психологических барьеров в общении. Педагог рекомендует методы для устранения этих барьеров.

Заключительный этап: обсуждение рекомендаций для родителей по теме лекции, завершение лекции.

Представленные занятия не претендуют на уникальность, но имеют прикладной характер и практически эффект.

Выводы. На протяжении всех лет обучения в школе дети развивают связную речь. Она применяется и в процессе приобретения, сохранения и передачи информации, и в качестве варианта самовыражения и воздействия. Овладевая различными стилистическими типами речи, учащиеся развивают письменную форму языка. Получая коммуникативные навыки и овладевая разными формами и типами высказываний, они развивают и устную, и письменную речь.

Методы рассказа по сюжетным картинкам, театрализации, выразительного совместного чтения очень важны при формировании связной речи в младшем школьном возрасте. Они помогают формировать логические связи в монологе и диалоге, стимулируют развитие активной речи, пополняют экспрессивный и импрессионный словарный словарь, помогают выстроить логически верно эмоциональные и смысловые высказывания, помогают побороть психологические барьеры коммуникаций. Консультирование родителей ребят позволяет сформировать их педагогическую подготовленность.

Литература:

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №108-ФЗ: [принят Государственной Думой 5 апр. 2022 г.: одобрен Советом Федерации 13 апр. 2022 г.]. – Москва: Просвещение: – 3 с.
2. Васютина, И.А. Диагностика сформированности у младших школьников умения составлять связное устное высказывание: автореферат дис. ... канд. пед. наук: Васютина Ирина Александровна. – Рязань, 2007. – 23 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – Москва: Академия, 1982. – 352 с.
4. Журова, Л.Е. Родной язык / Л.Е. Журова. – Москва: Просвещение, 2003. – 107с.
5. Зиновьева, Т.И. Методика совершенствования речевой деятельности учащихся / Т.И. Зиновьева. – Москва: Юрайт, 2016. – 150 с.
6. Кудрявцева, Е.И. Динамика семантической структуры письменных текстов в процессе развития письменной речи: автореферат дис. ... канд. психол. наук: Кудрявцева Елена Игоревна. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 22
7. Ладьженская, Т.А. Характеристика связной речи детей / Т.А. Ладьженская. – Москва: Педагогика, 1980. – 76 с.
8. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – Москва: Наука-Питер, 2004. – 120 с.
9. Леонтьев, А.Н. Основы психолингвистики / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2000. – 57 с.
10. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – Москва: МГУ, 1981. – 160 с.
11. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. – Москва: Просвещение, 1985. – 476 с.
12. Панфилова, А.П. Психология общения: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / А.П. Панфилова. – Москва: Академия, 2013. – 368 с.
13. Рубинштейн, С.Л. К психологии речи / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – 1993. – № 7. – С. 107-180.

Педагогика

УДК 372.881.1:378

кандидат филологических наук, доцент **Проскура Яна Вадимовна**
Сибирский институт управления – филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы (г. Новосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: АНАЛИЗ ОПЫТА

Аннотация. Статья основана на нашем опыте создания и внедрения дистанционных курсов английского языка в Сибирском институте управления филиале РАНХиГС, которое внедрило дистанционную систему обучения и дает академические программы как традиционно, так и дистанционно. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме заполнения содержанием LMS контента дидактическим, видео, аудио материалами и иными образовательными ресурсами. Рассматривается образовательный потенциал системы управления обучением (LMS). Особое внимание уделяется возможности полноценной реализации в дистанционном формате, поставленных целей и образовательных задач по программе «Иностранный язык», посредством созданного в системе LMS курса. На основании анализа

практического опыта по разработке и заполнению содержанием LMS контента в СИУ – филиал РАНХиГС, описаны основные принципы и даны рекомендации по его созданию. В статье детально рассматриваются основные и дополнительные разделы дистанционного курса, делается акцент на требования к учебным материалам, системности изложения, логической последовательности и структурированию информации. В заключение статьи дается анализ предоставленного метода и потенциал его применения.

Ключевые слова: обучение, коммуникация, технологии, образование, интеграция, цифровое поколение, мобильные устройства.

Annotation. This article is based on our experience of creating and implementing distance English courses at the Siberian Institute of Management branch of RANEPА, which has implemented a distance learning system and provides academic programs both traditionally and remotely. The article is devoted to the current problem of filling LMS content with didactic, video, audio materials and other educational resources. The educational potential of the learning management system (LMS) is considered. Special attention is paid to who-the possibilities of full-fledged implementation in a remote format, the set goals and educational objectives of the program "Foreign language", through a course created in the LMS system. Based on the analysis of practical experience in developing and filling LMS content in SIU- filial RANEPА, the basic principles are described and recommendations for its creation are given. The article discusses in detail the main and additional sections of the distance course. Special attention is paid to the introductory part – the "General" section, its subsections are prescribed in detail and their necessity is justified-there is a difference in the course structure. The article focuses on the requirements for educational materials, systematic presentation, logical sequence and structuring of information. In conclusion, the article gives an assessment of this technique and the possibility of its application.

Key words: training, communication, technology, education, integration, digital generation, mobile devices.

Введение. Одной из главных задач, стоящих сегодня перед высшим образованием, является формирование всесторонне развитой общественно мыслящей личности. Достижение этой цели возможно только при учете интересов, потребностей учащихся и должного влияния на их мотивационно-личностную сферу.

Успех изучения иностранного языка зависит от усилий студентов по достижению своей цели. Они должны хотеть что-то сделать, чтобы преуспеть в этом. Мотивация – это то, что стимулирует или побуждает к действию, то есть это стимул, который вызывает действие. Мотивация студентов к изучению иностранного языка – довольно трудоемкий процесс. Очень часто учащиеся сталкиваются с трудностями, и эти трудности демотивируют их обучение. Определенные мотивационные стратегии, выявленные в процессе обучения иностранному языку, могут способствовать развитию и стимулированию мотивации [1, С. 10; 2, С. 13].

Электронное обучение – это организация образовательной деятельности с использованием информации, содержащейся в базе данных и используемой при реализации образовательных программ, обеспечивающих обработку информационных технологий техническими средствами, а также информационно-телекоммуникационными сетями, обеспечивающими передачу этой информации, взаимодействие обучающихся и преподавательского состава.

Дистанционная образовательная технология – это образовательная технология, которая реализуется в основном за счет использования информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии студентов и преподавательского состава. Такой подход к определению понятий позволяет отделить процесс дистанционного обучения, определенный в законе как электронное обучение, от методологической основы применения технологий дистанционного обучения.

Дистанционное обучение определяется как целенаправленный, организованный, интерактивный процесс обучения на расстоянии, осуществляемый в рамках системы образования со всеми присущими ей компонентами – целями и задачами, подходами, содержанием, принципами, методами, образовательными ресурсами и т.д., подразумевающий постоянное систематическое сотрудничество все участники обучаются с помощью современных информационных и телекоммуникационных средств [3, С. 301].

Эта статья основана на нашем опыте разработки и внедрения академических курсов английского языка в Сибирском институте управления филиале РАНХиГС, которое внедрило систему дистанционного обучения и предоставляет академические программы как традиционно, так и в качестве дистанционного обучения.

Организация дистанционного обучения в курсах Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) по иностранному языку для студентов заочной и дистанционной формы обучения отличается от работы со студентами очной формы. Ниже будут рассмотрены особенности работы с некоторыми электронными учебными материалами системы Moodle, выполняющими обучающие и контрольные функции, которые мы используем в своих курсах по обучению иностранному языку студентов всех направлений СИУ РАНХиГС и даны рекомендации по их применению.

В системе дистанционного обучения (СДО) СИУ РАНХиГС могут быть размещены следующие виды материалов:

- текстовые материалы;
- презентации;
- электронные курсы (в виде SCORM-пакета);
- гиперссылки на онлайн-ресурсы, видео- или аудиоматериалы;
- комплекты тестовых заданий;
- глоссарий курса.

Материалы курса, размещаемые в СДО, можно представить в виде различных элементов и ресурсов курса.

Элементы курса – это встроенные элементы системы, посредством которых можно размещать учебные материалы. Самыми популярными элементами являются лекция, задание, тест и форум. Но для разнообразия представления материалов и смены деятельности во время практических работ рекомендуется использовать элементы пакет SCORM, семинар, глоссарий.

Ресурсы курса – это различные возможности системы, позволяющие использовать в курсе почти все типы цифровой информации.

Ряд элементов и ресурсов используются как для представления теоретического материала, так и для размещения материалов, предназначенных для контроля и отработки практических навыков.

Целью исследования, реализованного в этой статье, является оценка содержания дистанционного преподавания в университете с точки зрения его сущности и организационной структуры. Материалом изучения стали научные публикации, посвященные проблемам и качеству дистанционного образования, его мониторингу и оценке в университете, а также опыту дистанционного образования в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации. Методами исследования являются теоретический анализ и синтез научной информации по рассматриваемой теме, обобщение опыта оценки дистанционного обучения в университете.

Проблема дистанционного обучения сегодня привлекает все больше внимания ученых. Изучению методов дистанционного обучения иностранному языку посвящены работы таких зарубежных и российских ученых, как Анощенко О.Н., Губина Л.В., Гутчел С.К., Дмитриева Е.Н., Курицына Г.В., Климова И.И., Калугина О. А., Халевина С.Н., Федулова А.Н., Трубоченинова А.А., Шпак Н.О. [1, С. 10; 5, С. 30; 6, С. 60; 9; 14; 17, С. 150] и другие.

Выводы. В чем специфика дистанционного обучения иностранного языка в университете? Его главной особенностью является опосредованный характер общения между преподавателем и учащимся и сопряженные с этим узкие способности для их межличностного взаимодействия. С другой стороны, подобная форма учебы разрешает всячески увеличить самостоятельную работу студентов, что особенно существенно в условиях институтского образования, так как будущий профессионал обязан уметь самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность.

Дистанционное занятие подразумевает другую форму презентации и взаимодействия между преподавателем и студентом. Конечно, с точки зрения университетского образования, студенты, скорее всего, будут иметь осознанное отношение к процессу обучения, тягу к самообразованию и самореализации, а также достаточные навыки работы с компьютером.

В системе дистанционного преподавания вы можете выбрать ряд ключевых возможностей передачи информации с помощью:

- мультимедийные учебники, учебные пособия;
- компьютеры и Интернет;
- online курсы;
- общение преподавателей и студентов [13].

При внедрении дистанционного обучения иностранным языкам преподаватели могут употреблять кейс-технологии и сетевые технологии, телеконференции для организации общения со студентами или для обеспечения взаимного общения студентов, электронную почту, различные чаты и раздел Форум в online курсах.

При изучении образовательной среды можно выделить, как модифицируются электронные образовательные модели, как они преобразуют процесс организации обучения. Обобщение работ, представляющих организацию среды электронного обучения, предполагает три основных типа моделей. Первый тип среды электронного обучения связан с первым поколением Интернета. Эта модель немного изменяет традиционное преподавание; суть его заключается в том, что электронная среда позволяет учителям переходить в электронный режим обучения, загружая слайды, оценочные тесты и другие электронные материалы. Второй тип модели является результатом быстрого развития информационной среды. Эта модель смещает акцент на виртуальный характер обучения. Третий тип модели связан с развитием социального контекста обучения. [4, С. 50; 5, С. 30, 6, С. 60; 7, С. 80].

Функциональный аспект рассмотрения проблемы электронного обучения предполагает отражение в материалах и технологиях номенклатуры функциональных ролей, которые выполняет в реальной учебной, социальной и бытовой деятельности, а также будущих специалистов в области профессиональной коммуникации. В то же время функциональная роль понимается как устойчивый набор обязанностей, видов деятельности и поведения, соответствующих определенным функциям человека в социальных или профессиональных отношениях [8, С. 180; 9].

Чаще всего учебные заведения организуют смешанное обучение, сочетая использование электронного обучения, дистанционного обучения и традиционного обучения в классе. Однако можно использовать только электронное обучение и дистанционное обучение. Создание электронной информационно-образовательной среды является обязательным условием, поэтому мы не можем говорить об использовании только дистанционного обучения без электронного обучения.

Смешанный метод предполагает формирование коммуникативной компетенции, которая состоит из языковой, речевой, предметной, социокультурной, образовательной и компенсаторной компетенций. Мотивационный аспект играет важную роль в овладении иностранным языком. Центральным для смешанного метода является обучение через учебную коммуникативную деятельность, приближенную к реальной, с учетом индивидуальных особенностей учащихся, создание реальных ситуаций общения путем постановки вербальных и когнитивных задач.

Что касается правил для учащихся, то им нужны четкие правила, чтобы обучение оставалось сбалансированным. Например, установление правила, согласно которому посещение занятий в классе и прохождение онлайн-тестов строго обязательны. Необходимо сочетать самостоятельность и работу в собственном темпе с пониманием того, что пробел в предмете автоматически требует более частых посещений аудиторных курсов.

Использование электронного обучения охватывает ситуацию, когда студент самостоятельно усваивает материал посредством работы и взаимодействия в электронной информационно-образовательной среде. Примером такого обучения может быть разработка массовых открытых онлайн-курсов, в которых контакт с преподавательским составом конкретного студента может быть полностью исключен, но компенсирован взаимодействием с сообществом, вовлеченным в электронную информационно-образовательную среду.

Смешанные технологии электронного обучения могут использоваться непосредственно в классе, когда учителя взаимодействуют с учащимися через электронную информационно-образовательную среду, например, для получения обратной связи для оценки результатов обучения, для обмена комментариями к уроку, для распространения контента, используемого в классе. Однако простое использование электронных образовательных ресурсов в классе не является электронным обучением. Примером полноценной реализации электронного обучения по смешанной технологии является “перевернутый класс”, когда за счет предварительной работы студентов с теоретическим материалом в электронной информационно-образовательной среде лекции заменяются практическими занятиями.

Внедрение электронного обучения в образовательном учреждении, как правило, приводит к изменению видов структуры работы учащихся, к сокращению количества часов аудиторной работы, существенно изменяются методы преподавания, методы оценки результатов обучения [10, С. 62].

Дистанционное обучение отличается от традиционного обучения тем, что оно создает новую образовательную информационную среду, в которую студент приходит, точно знает, какие знания и навыки ему нужны; учащимся предоставляется возможность получить необходимые знания, используя передовые информационные ресурсы. В контексте различий между традиционным и дистанционным обучением выделяется ряд типичных педагогических и психологических проблем, которые должны быть решены преподавателем и студентами курса дистанционного обучения: трудности в установлении межличностных контактов между участниками процесса обучения; проблемы формирования эффективных малых педагогических групп для совместного обучения; определение индивидуальных особенностей восприятия информации аудиториями и стилей обучения для более эффективной организации учебного процесса; обновление и поддержание мотивации обучения; адекватность поведения преподавателя, выбранного для методов дистанционного обучения и образовательных технологий [11, С. 33].

В современных условиях учебник, как основное средство обучения, должен лаконично вписываться в новую модель организации учебного процесса, которая сегодня является нелинейной, поскольку сокращается количество часов

аудиторного обучения и увеличивается количество часов, отводимых на самостоятельную работу, что также определяет нелинейность природа современного электронного учебника [12].

В составе блока управления системой дистанционного обучения есть следующие ключевые функции: управление компетенциями; автоматизированное создание образовательных программ; управление профилями пользователей; контроль доступа к курсам и тестам дистанционного обучения; ведение журнала активности пользователей; предоставление технической и методической поддержки пользователям; формирование отчетов; анализ процесса обучения [13].

Электронное обучение имеет ряд преимуществ перед традиционным: 1) свобода доступа – студент может практиковаться практически в любом месте; 2) снижение затрат на обучение – студент несет расходы на носители информации, но не расходы на методическую литературу; 3) гибкость обучения – продолжительность и последовательность изучения материалов; учащиеся выбирают сами, адаптируя весь процесс обучения в соответствии со своими возможностями и потребностями; 4) пользователи электронного обучения развивают свои навыки и знания в соответствии с новейшими современными технологиями и стандартами, обновляя учебные материалы.; 5) равные образовательные возможности – обучение становится независимым от качества преподавания в конкретном учебном заведении; 6) возможность определять критерии оценки знаний [14].

Электронные учебники в значительной степени активизируют процесс обучения. К преимуществам использования электронных учебников можно отнести: повышенную мотивацию, активную позицию учащихся, осведомленность и самообучение, самоконтроль, вариативность, активное мышление, интерактивное общение с различными образовательными ресурсами (электронными библиотеками, словарями, энциклопедиями), информационную насыщенность, высокую наглядность, гибкость преподавания методы (индивидуализация обучения, быстрая обратная связь), экономия времени во время занятий, развитие компьютерной грамотности студентов и преподавателей.

По нашему мнению, эффективным может быть интегрированный интерактивный учебник на бумажных и электронных носителях. Необходимо строить такой комплекс с учетом междисциплинарных связей и языкового уровня студентов. Довести студентов до уровня владения английским языком, который позволяет им продолжить учебу в европейских университетах или после окончания учебы участвовать в обсуждении экономических вопросов на международных семинарах и конференциях, вести иноязычное общение при приеме иностранных специалистов, создании совместных предприятий, а также во время профессиональной деятельности за рубежом. Таким образом, интегрированный учебник должен основываться на принципах интерактивного подхода.

Изучив проблему использования интерактивных технологий в обучении иностранному языку, мы пришли к выводу, что лингвистическое сообщество, учитывая потенциал ИКТ, активно разрабатывает способы повышения эффективности обучения иностранному языку неязыковых студентов. Как показывает опыт, использование ИКТ в обучении иностранным языкам повышает качество и уровень подготовки будущих специалистов.

Электронное обучение наряду с учебником нового поколения как средство обучения иностранным языкам должно стать ресурсом для обучения иноязычной коммуникативной компетенции на достаточном уровне, который позволил бы студентам как будущим квалифицированным специалистам участвовать в процессах международной экономики [15, С. 135]. Интерактивность следует понимать не только как взаимодействие участников профессионального общения друг с другом, но и как они взаимодействуют с объектом (содержанием) общения, выступая в качестве устного или письменного интерактивного текста. Деятельность по обработке (понимание, осознание, присвоение, оценка и т.д.) интерактивного текста является ориентировочной основой для других видов деятельности и становится структурным компонентом других видов деятельности (продуктивной деятельности, позволяющей перевести смысл исходного текста в любую другую форму его воспроизведения: монолог, диалог, полилог, аудиовизуализация) [16, С.280]. Критериями отбора содержания, методов и технологий, реализуемых в электронных учебниках и учебных пособиях, должна быть их направленность на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой кадрам для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Литература:

1. Аношенкова, О.Н. Использование вебинаров для дистанционного обучения в высшей школе / О.Н. Аношенкова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 2. – С.10-12.
2. Аношенкова, О.Н. Языковые технологии обучения (LLTS), доступные для учителей английского языка / О.Н. Аношенкова // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 6 (23). – С. 13-21.
3. Аношенкова, О.Н. Развитие навыков чтения, письма, грамматики и интегрированных навыков на английском языке с использованием технологий изучения языка / О.Н. Аношенкова // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные проблемы, достижения и инновации. Сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 299-302.
4. Аревкина, В.Т. Использование современных технологий обучения на каждом этапе овладения иностранным языком / В.Т. Аревкина, О.Н. Аношенкова // Знание. Экономика и управление. – 2018. – № 32. – С. 50-56.
5. Губина, Л.В. Совершенствование учебного процесса с целью повышения профессиональной компетентности студентов за счет использования информационных технологий / Л.В. Губина // Современные технологии в российской и зарубежной системах образования: материалы международной конференции. – Пенза: РИО ПГХА, 2013. – С. 28-32.
6. Гутчел, С.К. Использование информационных технологий в самостоятельной работе студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе / С.К. Гутчел // Многоуровневая языковая подготовка специалистов в неязыковых вузах: проблемы и перспективы развития: инт. конф. – Ростов-на-Дону: Ростовское бюро пропаганды Писательской организации, 2013. – С. 57-63.
7. Дигтяр, О.Ю. Использование мультимедийных средств (подкастов) в обучении студентов на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе / О.Ю. Дигтяр, Т.А. Танцура // Теория и практика преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы. – Прос. – Москва, 2014. – С. 79-84.
8. Дигтяр, О.Ю. Психофизиологический аспект преподавания иноязычной лексики в профессионально-ориентированном обучении студентов старших курсов / О.Ю. Дигтяр // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №10-2. – С. 180-182.
9. Дмитриева, Е.Н. Содержание оценки качества дистанционного образования в высшем учебном заведении / Е.Н. Дмитриева, Г.В. Курицына // Проблемы гуманитарного образования. – 2019. – <http://www.pearsonhighered.com> ISBN-13: 978-0-13-513776-5; ISBN-10: 0-13-513776-4 (дата обращения: 01.12.2021).
10. Есина, Л.С. Использование интеллектуальных технологий в системе заочного обучения иностранным языкам / Л.С. Есина // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – 2017. – Т. 2. – № 4. – С. 62-64.
11. Жидяева, Ю.В. Аудиовизуальный метод в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке в системе дистанционного образования строительного вуза / Ю.В. Жидяева, Т.В. Германович // Наука вчера, сегодня,

завтра: III Международная научно-практическая конференция №13 (47). – Новосибирск: Сибирская академия наук, 2017. – С. 33-43.

12. Калинин, Д.А. Трудности, с которыми сталкиваются преподаватели, проводящие дистанционное обучение / Д.А. Калинин // Интернет-журнал "Науковедение", 2015. – Том 7, №3. – Москва: Науковедение. – <http://naukovedenie.ru/PDF/30PvN315.pdf> (дата обращения: 12.04.2022).

13. Каменева, Н.А. Дистанционное обучение иностранным языкам / Н.А. Каменева // Интернет-журнал "Мир науки". – 2015. – №3. – <http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN315.pdf> (дата обращения: 01.12.2021).

14. Климова, И.И. Исследующая эффективный дизайн обучения иностранному языку и его последствия для инструментов дистанционного обучения / И.И. Климова, О.А. Калугина, С.Н. Халевина, А.Н. Федулова, А.А. Трубоченинова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – DOI: 10.18355/XL (дата обращения: 10.03.2022).

15. Коплякова, Е.С. Каким видам чтения на иностранном языке необходимо уделять особое внимание в неязыковых вузах / Е.С. Коплякова, О.Н. Аношенкова // Национальная ассоциация ученых. – 2015. – № 2-5 (7). – С. 134-136.

16. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.В. Бухаркина, А.Е. Моисеева // учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 272 с.

17. Шпак, Н.О. Обучение студентов английской грамматике с опорой на родной язык / Н.О. Шпак, А.С. Зайцева // Язык в образовательном пространстве неязыкового вуза: теория и практика: материалы II всероссийской научно-практической конференции 18-19 апреля 2019 г. / под. Ю.В. Ридной. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2019. – С. 149-155.

Педагогика

УДК 378.2.147

кандидат педагогических наук **Проскурина Галина Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский национальный исследовательский технический университет» (г. Иркутск)

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА РЕФЕРИРОВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Данное исследование посвящено рассмотрению вопроса, касающегося проблеме отбора компонентов содержания обучения реферированию на иностранном языке студентов технического вуза. Реферирование является разновидностью письменной речевой деятельности и представляет собой аналитико-синтетическую деятельность по переработке информации оригинального текста во вторичный. Эта деятельность предполагает сформированность речевых навыков и умений иноязычного чтения и письма. С целью формирования требуемых навыков и умений у студентов технического вуза был выявлен и отобран компонентный состав обучения реферированию. Одним из основных компонентов, выявленных в ходе исследования, являются знания: в области иноязычного профессионально-ориентированного текста, в области порождения вторичного профессионально-ориентированного текста на иностранном языке, обусловленного культурными особенностями письменной речи иноязычного делового социума. Следующим компонентом являются речевые умения: базовые и специфические умения «реферативного чтения»; умения смысловой переработки информации в процессе чтения; специфические речевые умения реферирования, которые включают в себя рецептивные и продуктивные умения реферирования иноязычного текста.

Ключевые слова: технический профиль, содержание обучения, знания: в области иноязычного профессионально-ориентированного текста, в области порождения вторичного профессионально-ориентированного текста, речевые умения, умения: «реферативного чтения», смысловой переработки информации, специфические речевые умения реферирования.

Annotation. This article is devoted to the consideration of the issue related to the problem of selecting the components of the content of teaching abstracting in a foreign language of students of a technical university. Abstracting is a kind of written speech activity and is an analytical and synthetic activity for processing information from the original text into a secondary one. This activity involves the formation of speech skills and foreign language reading and writing skills. In order to form the required skills and abilities of students of a technical university, the component composition of training in abstracting was identified and selected. One of the main components identified in the course of the study is knowledge: in the field of a foreign language professionally oriented text, in the field of generating a secondary professionally oriented text in a foreign language, due to the cultural characteristics of the written speech of a foreign language business society. The next component is speech skills: basic and specific skills of "abstract reading"; skills of semantic processing of information in the process of reading; specific speech skills of referencing, which include receptive and productive skills of summarizing a foreign text.

Key words: technical profile, learning content, knowledge: in the field of a foreign language professionally oriented text, in the field of generating a secondary professionally oriented text, speech skills, skills of "abstract reading", skills of semantic processing of information, specific speech skills of summarizing.

Введение. Одной из актуальных методических проблем сегодняшнего дня в рамках обучения профессионально-ориентированному иностранному языку является обучение студентов технического вуза реферированию иноязычной литературы. Владение студентами данной способностью обусловлено необходимостью извлечения и переработки информации по специальности из иноязычных источников, написания научных статей, аннотаций и резюме своих работ. Следовательно, все это требует подготовки специалистов, не только знающих иностранный язык и владеющих способностью и готовностью использовать языковые средства иностранного языка для достижения коммуникативных целей в ситуациях профессионального и академического взаимодействия, но и умеющих системно мыслить, обладать способностью к восприятию информации, навыками отбора, обработки, анализа, обобщения и систематизации информации на иностранном языке в сфере профессиональной коммуникации. Поэтому, одной из основных целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе является формирование у обучающихся навыков работы с оригинальным научным текстом по специальности и навыков создания реферата или аннотации оригинальной научной статьи.

Но как показывает практика, студенты технического вуза не имеют опыта работы с оригинальными иноязычными источниками с целью написания текстов «сокращенного изложения», «реферата статьи», «аннотации к статье», «аннотации к ВКР» на иностранном языке [21, С. 91]. Они испытывают определенные трудности в понимании профессионально-ориентированной литературы на иностранном языке, в логико-смысловой ориентации в структуре иноязычного текста, содержащего профессионально значимую информацию, при извлечении основной информации с целью использования ее для решения практических профессиональных задач в письменной коммуникации. Чтобы успешно преодолеть данные

трудности целесообразно целенаправленно обучать студентов технического вуза написанию реферативных текстов к прочитанным иноязычным текстам и аннотаций к статьям профессионально-ориентированной направленности, как части информационной подготовки будущих бакалавров [23], что позволит обучающимся осуществлять письменную коммуникацию в профессиональной сфере, обусловленную естественными обстоятельствами [21, С. 91].

Для обеспечения эффективности процесса обучения реферированию необходимо определить совокупность знаний, умений и отношений, которые будут обеспечивать результативность деятельности будущих бакалавров технического профиля по написанию реферативных текстов по специальности на иностранном языке. Другими словами, необходимо определить компонентный состав содержания обучения, так как именно содержанием определяется уровень качества подготовки будущих бакалавров, который отвечает требованиям, предъявляемым к этому уровню со стороны общества и самой системы образования [4, С. 33].

Изложение основного материала статьи. В процессе отбора компонентов содержания обучения письменному реферированию студентов технического вуза, были проанализированы научные работы по проблемам обучения реферированию и аннотированию применительно к обучению как в языковых [3, 8, 11], так и неязыковых вузах [2, 5, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23].

Как показали результаты проведенного анализа лингводидактических исследований, процесс реферирования рассматривается как разновидность письменной речевой деятельности, заключающийся в извлечении заданной информации и основного содержания из прочитанного текста с целью их письменного изложения [1, С. 247; 3]. Реферирование представляет собой аналитико-синтетическую деятельность по переработке информации оригинального текста во вторичный, предполагающую сформированность речевых навыков и умений иноязычного чтения и письма профессионально-ориентированного текста [15, 17, 21]. Таким образом, реферирование – это взаимосвязь двух видов речевой деятельности (письма как процесса порождения речи в графической форме и чтения как восприятия и понимания письменной речи) [17, 19], необходимым условием которого является предварительное понимание первичного текста в целом [24].

Исследователи отмечают, что профессионально-ориентированный текст, как и любой другой текст, характеризуется целостностью, логикой, раскрытием темы, развертыванием главной мысли [17] таким образом, чтобы способствовать восприятию передаваемой информации. Во внутренней композиции текста, выделяется его минимальная структурная единица, в качестве которой определяется сверхфразовое единство [9, 22] или абзац [24]. Для понимания целого текста необходимо понять смысл сверхфразовых единств или группы абзацев, из которых состоит текст. Любой текст, профессионально-ориентированный в том числе, содержит в себе средства композиционного деления, к которым относятся: абзацы, заголовки и подзаголовки, нумерация, цифры, различные сокращения и условные знаки, которые облегчают процесс поиска и извлечения важной информации в публикации в целом. Специфическую графическую выразительность научно-техническим источникам информации придают так называемые паралингвистические средства, такие как: сноски, скобки, чертежи, схемы, примечания, таблицы [12, 15]. Научно-техническая литература представляет собой «своеобразный сплав научного и технического знания» [15], который выражается специальными лексическими средствами и оформленный по грамматическим законам национального языка иносоциума, называемыми синтаксисом или лингвистикой текста [24]. По мнению исследователей, знание элементов лингвистики текста способствует более эффективному обучению деятельности по сокращению текста и извлечению важной информации из текста, что составляет одно из значимых умений реферирования [там же]. Именно поэтому лексическое и грамматическое наполнение языка научно-технической речи заслуживает особого внимания в процессе обучения реферированию.

Проведенный анализ научных работ показал единодушное мнение исследователей в том, что отличительной особенностью научно-технического текста является большая насыщенность текста специальной терминологией [2, 5, 16]. Именно термины несут в себе наибольшее количество точной информации в сравнении с обычным словарем. Иноязычному научно-техническому тексту присущи также такие характеристики как логико-смысловая связь между частями текста и отдельными фразами, т.е. когерентность и когезия [2].

Все вышесказанное позволило определить тот комплекс знаний, который будет являться основой для обучения студентов технического вуза реферированию. Прежде всего, это знания в области иноязычного профессионально-ориентированного текста:

- знания особенностей структурно-композиционных характеристик технического профессионально-ориентированного текста-оригинала, его внешней и внутренней структуры [12, 15, 16, 17, 22, 23, 24];
- знания, связанные с восприятием аутентичного учебного профессионально-ориентированного текста [21];
- знание лингвистических особенностей научно-технического текста-оригинала профессионально-ориентированной направленности [15, 17, 22], которое включает в себя:
 - знание грамматических форм, наиболее часто употребляемых в технических текстах профессионально-ориентированной направленности [12, 15];
 - знание терминологических единиц, характерных для профессиональной сферы по определенной отрасли науки и техники, содержащихся в первичном/исходном тексте [12, 15, 17, 22, 23];
 - знание лексических средств межфразовой и логико-смысловой связности между частями текста и отдельными фразами, используемых в профессионально-ориентированных рефератах [2, 12].

Необходимо учитывать также тот факт, что на реферативную деятельность оказывает влияние ряд экстралингвистических факторов (экономических, социальных и политических), в том числе национально-культурные традиции письменной речи [21]. Следовательно, для обучения студентов технического вуза реферированию в группу специфических знаний целесообразно включить знания в области порождения вторичного профессионально-ориентированного текста на иностранном языке, обусловленного культурными особенностями письменной речи иноязычного делового социума:

- о специфике реферативного изложения профессионально-ориентированной информации как вида письменной речевой деятельности, с учетом прагматического аспекта последующего коммуникативно-речевого взаимодействия с иноязычными партнерами [17];
- знание конкретной цели и задач иноязычного письменного сообщения, содержания самого сообщения, сферы и специфики ситуации иноязычного профессионального общения, формы сообщения, производителя сообщения и получателя сообщения [15];
- знание лексических средств межфразовой и логико-смысловой связности, используемых в иноязычных профессионально-ориентированных рефератах [12];
- знание речевых оборотов, помогающих передать содержание иноязычного текста или статьи.

Как свидетельствует анализ научной литературы, знания являются важным и необходимым компонентом содержания обучения реферированию иноязычных профессионально-ориентированных текстов, но одного их наличия недостаточно.

Исследователи полагают, что знания должны сочетаться с гибкостью собственного мышления и способностью к интерпретации [6]. Являясь аналитико-синтетической деятельностью по преобразованию текста-первоисточника [11], реферирование требует от обучающихся владения навыками смысловой компрессии с сохранением функций текста [7, 10, 13], обладанием творческого мышления, умениями информационно-аналитической деятельности.

Подготовка бакалавра в неязыковом вузе заключается в формировании речевых умений в различных видах речевой деятельности, которые способствовали бы осуществлению профессиональных контактов на иностранном языке в различных ситуациях межкультурного взаимодействия. Следовательно, эти умения должны стать следующим основным компонентом содержания обучения реферированию на иностранном языке.

Прежде всего, необходимо выделить умения, которые базируются на знаниях об особенностях структурно-композиционных характеристик технического профессионально-ориентированного текста-оригинала, его внешней и внутренней структуры. Это так называемые базовые и специфические умения «реферативного чтения», т.е. умения чтения текста с целью его последующего реферирования [12]. Реферативное чтение – рецептивный вид речевой деятельности, который включает в себя: восприятие, понимание, обобщение и смысловое сокращение текста с целью подготовки в дальнейшем его реферата в устной или письменной форме [8, 12, 20]. Овладение умениями «реферативного чтения» позволит обучающимся распознавать структуру первичного профессионально-ориентированного текста, определять актуальность новой специальной информации, которую необходимо включить в текст будущего реферата, ее теоретическую и практическую значимость, фиксировать новую информацию в письменной форме.

Важными для обеспечения восприятия, понимания и оценивания информации профессионально-ориентированных текстов и научных статей являются умения смысловой переработки информации в процессе чтения [3, 12, 16, 17], которые включают в себя:

- умение использовать приобретенные ранее профессиональные знания для понимания новой специальной информации, содержащейся в тексте;
- умения анализировать, сравнивать и сопоставлять профессиональные сведения и факты, содержащиеся в тексте-оригинале; синтезировать и конкретизировать содержание информационных единиц;
- умение понимать логические и причинно-следственные связи между отдельными элементами информации в профессионально-ориентированном тексте;
- умение осуществлять компрессию информации, содержащуюся в тексте, на семантическом (языковом) и структурном уровнях.

При создании вторичных письменных текстов следует принимать во внимание тот факт, что реферат относится к текстам информационного жанра. Имея конкретную коммуникативную задачу, он обладает специфической композиционной структурой, знание которой является гарантией того, что реферат выполнит свою коммуникативную задачу. Следовательно, для того, чтобы процесс обучения студентов реферированию научно-технической литературы по специальности был успешным, необходимо также учитывать специфические особенности реферата [5] и целенаправленно формировать специфические речевые умения реферирования [12, 17], включающие рецептивные и продуктивные умения реферирования иноязычного текста академической и/или профессионально-ориентированной направленности:

- умения аналитико-синтетической деятельности, включающие умения формулировать цель и тему будущего реферата; умение учитывать специфику ситуации профессионального общения, адресата, на которого ориентировано данное сообщение; умения логичного структурирования специальной информации; умения перефразировать отдельные фрагменты иноязычных профессионально-ориентированных сообщений, предполагающие лексическое и грамматическое перефразирование;

- базовые умения письменной академической и профессионально-направленной речи, которые предполагают владение академическим стилем письма; использованием стандартизированных языковых средств для выделения значимой профессионально-ориентированной информации, ее новизны, теоретической и практической значимости;

- специфические умения письменного графического реферирования: умение выделять основную идею текста; умение создавать новую синтаксическую текстовую структуру; умение точно и информативно излагать значимую специальную информацию текста первоисточника; умение излагать содержание информации в письменной форме логично, четко и кратко, используя речевые обороты, помогающие передать основное содержание прочитанного иноязычного текста или статьи; умение корректно использовать лексические средства межфразовой и логико-смысловой связности.

Следует также подчеркнуть, что проблема отбора содержания обучения письменному реферированию напрямую связана с проблемой отбора источников информации и самих исходных текстов для обучения реферированию. При отборе учебных материалов предпочтение отдается профессионально-ориентированным текстам, тематика которых охватывает вопросы, обсуждаемые в рамках будущей профессиональной деятельности обучаемых, и текстам академической направленности. Основными источниками для отбора текстов служат учебные издания и электронные научные и специальные базы данных [12, 11, 17, 21].

Выводы. Заключая рассмотрение вопроса обучения письменному реферированию, еще раз отметим, что, реферирование научно-технических текстов является формой извлечения и фиксации необходимой информации при чтении. Вторичный текст дает возможность получить полное представление о первоисточнике и установить, находится ли обсуждаемый предмет в области интересов читателя. На основе полученных результатов исследования были выявлены компоненты содержания обучения реферированию студентов технического вуза, которыми являются 1) знания: в области иноязычного профессионально-ориентированного текста, в области порождения вторичного профессионально-ориентированного текста; 2) речевые умения, умения: «реферативного чтения», смысловой переработки информации, специфические речевые умения реферирования. Выявленные знания и сформулированные умения должны учитываться в процессе обучения студентов технического вуза письменному реферированию как виду иноязычной речевой деятельности.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 2009. – 448 с.
2. Бабаева, И.А. Обучение реферированию научно-технического текста / И.А. Бабаева // Инновационное образование: методология и практика. Вестник ТПГУ. – 2011. – Вып. 1. – С. 53-58.
3. Басова, И.А. Методические основы обучения письменному реферированию аудиотекстов в профильных языковых вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.А. Басова. – М., 2015. – 211 с.
4. Бердичевский, А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе: науч.-теорет. пособие / А.Л. Бердичевский. – М.: Высш. школа, 1989. – 103 с.
5. Буран, А.Л. Обучение студентов неязыкового вуза основам создания вторичных текстов при чтении иноязычной литературы по специальности / А.Л. Буран // Вестник ТПГУ. – 2013. – №7 (135). – С. 127-130.

6. Буряк, В.А. Деловая межкультурно-коммуникативная компетентность как личностный компонент содержания образования в экономическом вузе: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Буряк. – Ростов на Дону, 2006. – 221 с.
7. Вейзе, А.А. Смысловая компрессия текста в учебных целях / А.А. Вейзе. – Минск: Высшая школа, 1982. – 128 с.
8. Вейзе, А.А. Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранным языкам (на материале англ.яз.): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / А.А. Вейзе. – Минск, 1993. – 435 с.
9. Гальперин, И.П. Текст как объект лингвистического исследования, 5-е изд., стереотип. – М.: Ком Книга, 2007. – 144 с. – (Лингвистическое наследие XX века). – С. 18.
10. Глухов, Г.В. Лингвистическая компрессия и импликация / Г.В. Глухов, С.С. Комарова // Слово – высказывание – дискурс: междунар. сб. науч. статей. – Самара: Издательство Самарского университета. – 2004. – С. 46-51.
11. Голубева, К.Г. К вопросу об обучении реферированию публицистических текстов на английском языке на старшем этапе обучения в профильном языковом вузе / К.Г. Голубева, Т.М. Наумова, Т.Ю. Колосова, Т.В. Сухарева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/36PDMN321.pdf> (дата обращения: 02.06.2022).
12. Даминова, С.О. Содержание и структура учебного пособия по реферированию иноязычных научных текстов для студентов неязыкового вуза / С.О. Даминова // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2020. – Вып. 2 (835). – С. 100.
13. Домбровская, И.В. Смысловая компрессия иноязычного профессионально ориентированного текста как средство развития метапредметных компетенций студентов / И.В. Домбровская, О.А. Петрова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 2. – С. 122-126. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2015/02/2015-02-24.pdf> (дата обращения 18.06.2022).
14. Журбенко, Н.Л. Проблематизация обучения реферированию и аннотированию иноязычного профессионально-ориентированного текста в технических вузах // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/29PDMN120.pdf> (дата обращения: 02.07.2022).
15. Зорина, Н.Д. Обучение аннотированию и реферированию иностранной литературы по специальности в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук / Н.Д. Зорина. – М., 1973. – 277 с.
16. Карпова, И.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе (экономический профиль, немецкий язык): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.В. Карпова. – М., 2005. – 151 с.
17. Колобкова, А.А. Обучение письменному реферативному изложению информации в процессе профессионально-ориентированного иноязычного чтения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А. Колобкова. – Пермь, 2006. – 228 с.
18. Корж, Т.Н. Обучение аннотированию профессионально-ориентированных текстов (когнитивно-коммуникативный подход) / Т.Н. Корж. – Севастополь: РИБЕСТ. – 2015. – 163 с.
19. Мирон, О.Л. Особенности обучения студентов таможенных специальностей реферированию текстов на иностранном языке / О.Л. Мирон // Учёные записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2021. – № 1 (77). – С. 111-114.
20. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебн.-метод. пособие / С.К. Фоломкина; науч. ред. Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 253 с.
21. Смолова, М.А. Обучение реферированию текстов на китайском языке студентов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.А. Смолова. – М., 2022. – 349 с.
22. Цибина, О.И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.И. Цибина. – М., 2000. – 190 с.
23. Черемисов, Б.А. Методика обучения реферированию и аннотированию иностранной научной литературы в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Б.А. Черемисов. – Л., 1970. – 251 с.
24. Шаповалова, Т.Р. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке: учеб.-метод. пособие / Т.Р. Шаповалова, Г.В. Титяева. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ. – 2012. – 122 с.

Педагогика

УДК 371.13

методист Рословцева Марина Юрьевна

Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАДЕТСКОГО ВОЕННОГО КОРПУСА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования готовности педагогического коллектива к деятельности по патриотическому воспитанию. Воспитание патриотизма является неотъемлемой стороной образовательного процесса в системе довузовских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации. Основная роль в этой работе отводится педагогу. Целью статьи является определение критериев, характеризующих готовность педагогов кадетского военного корпуса к деятельности по патриотическому воспитанию кадет, для дальнейшего научно и теоретически обоснованного методического сопровождения ее формирования и корректировки. В статье обосновывается, что качество патриотического воспитания напрямую зависит от уровня гражданской ответственности и патриотизма самого педагога, а также насколько он умеет создавать эффективные условия для становления гражданско-патриотической компетентности и соответствующих ценностей у своих воспитанников. В работе проанализированы основные компоненты готовности педагогов к патриотическому воспитанию кадет с учетом специфики их профессиональной деятельности. Опираясь на идеи компетентностного и аксиологического (ценностного) подходов, а также мотивационную составляющую, выделен ряд компетенций педагога, способствующих повышению результативности деятельности патриотической направленности. Проведенный анализ может быть использован в качестве основы для выстраивания системы оценки и формирования готовности педагогического коллектива кадетского военного корпуса к патриотическому воспитанию кадет с применением эффективных форм, методов, средств и технологий.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, кадетский военный корпус, педагогическая деятельность, педагогический коллектив, готовность.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming the readiness of the teaching staff for patriotic education activities. Education of patriotism is an integral part of the educational process in the system of pre-university educational organizations of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The main role in this work is assigned to the teacher. The purpose of the article is to

determine the criteria characterizing the readiness of teachers of the cadet military corps to work on patriotic education of cadets, for further scientifically and theoretically sound methodological support of its formation and correction. The article substantiates that the quality of patriotic education directly depends on the level of citizenship and patriotism of the teacher himself, as well as how well he is able to create effective conditions for the formation of civic-patriotic competence and corresponding values in his pupils. The paper analyzes the main components of teachers' readiness for patriotic education of cadets, taking into account the specifics of their professional activities. Based on the ideas of competence-based and axiological (value) approaches, as well as the motivational component, a number of teacher competencies are identified that contribute to improving the effectiveness of patriotic activities. The analysis carried out can be used as a basis for building a system of assessment and formation of readiness of the pedagogical staff of the cadet military corps for patriotic education of cadets using effective forms, methods, tools and technologies.

Key words: patriotic education, cadet military corps, pedagogical activity, teaching staff, readiness.

Введение. Проблема патриотического воспитания и гражданского становления подрастающего поколения сегодня является актуальным вопросом. Особое значение патриотизм приобретает в кризисные периоды развития общества. Духовно-нравственные установки и исторические корни, формирующие социальные условия жизни общества из поколения в поколение, определяют смысл и характер национального патриотизма. В современных условиях безопасность нашего государства, устойчивость его дальнейшего экономического, политического и социального развития во многом зависит от морально-психологической готовности подрастающего поколения не только к жизненному пути в эпоху радикальных изменений, но и к защите интересов своей Родины.

С 2018 года направления развития образовательной системы Российской Федерации определены национальным проектом «Образование». В рамках заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 17.12.2020 № 14) были утверждены изменения - в состав национального проекта «Образование» включен новый федеральный проект «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации». В основе воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, как его основной цели, лежат духовно-нравственные ценности, исторические и национально-культурные традиции народов Российской Федерации. Выстроенная эффективная система патриотического воспитания россиян определена как результат решения основной задачи данного проекта. К 2025 году планируется вовлечение 25% российских граждан в систему патриотического воспитания, что станет ресурсным потенциалом для внесения соответствующих изменений в закон об образовании.

Целью исследования, представленного в данной статье, являлось определение критериев, характеризующих готовность педагогов кадетского военного корпуса к деятельности по патриотическому воспитанию кадет, для дальнейшего научно и теоретически обоснованного методического сопровождения ее формирования и корректировки.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на различные источники «патриотизм» можно характеризовать как любовь и преданность Родине, готовность к защите её интересов, уважение к национальной культуре и традициям [5]. Мужество, героизм и стойкость, как национальная черта русского народа, основаны на необходимом условии могущества державы - патриотизме [1].

По мнению Президента Российской Федерации В.В. Путина «У нас не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма. Патриотизм является единственной национальной идеей в России». Также, в одном из своих обращений он отметил, что «Вопросы, связанные с воспитанием подрастающего поколения на основе ценностей патриотизма, уважения к отечественной истории и культуре, по праву находятся в числе значимых общенациональных задач, реализации которых государство неизменно уделяет приоритетное внимание» [9].

Идея национального патриотизма всегда имела особое значение во всех важнейших сферах жизнедеятельности русского человека [1]. Издавна прослеживается обращение многих известных людей разных эпох к гражданско-патриотической проблематике и теме отношения человека к родным местам. Постепенно идеи патриотизма проникли и образовательную сферу. В условиях реформирования второй половины 19в. педагогика Российского государства получает развитие гражданско-патриотических идей в воспитании молодежи – становление верных и преданных граждан своей Отчизны [2].

Систему воспитания молодого поколения, ориентированную на формирование патриотизма, стали выстраивать ещё в первых кадетских корпусах России, тем самым совершенствуя процесс образования через анализ и обобщение передового опыта педагогов, ставшего в дальнейшем методической основой преподавания множества предметов [4].

В настоящее время ведущими общеобразовательными организациями, имеющими гражданско-патриотическую направленность, являются довузовские образовательные организации кадетского типа Министерства обороны Российской Федерации. Уникальность и эффективность системы кадетского образования заключается в предоставлении качественного среднего общего образования и воспитания подрастающего поколения, через интеграцию современных достижений в сфере образования и исторических ценностей и традиций. Современная модель работы кадетских корпусов представляет собой содержательную и организационную базу, которая помогает оптимально раскрыть творческий потенциал как воспитанников, так и педагогов, способствует достижению высоких результатов образования через новейшие методические подходы, методы и методики обучения. Общечеловеческие ценности, лучшие примеры героических подвигов в отечественной истории, национальные культурные традиции составляют основу целенаправленной педагогической работы в воспитании патриотизма у кадет [11]. Гражданско-патриотическая насыщенность среды кадетского военного корпуса и готовность педагогического коллектива к деятельности патриотической направленности оказывают прямое влияние на качество патриотического воспитания.

Несмотря на постоянную работу государственных и общественных организаций в направлении воспитания молодого поколения патриотов проблема готовности педагогов, как основной силы, задействованной в реализации поставленных задач, затронута в меньшей степени. Изучение, анализ и оценка состояния готовности педагогов к патриотическому воспитанию дают возможность определить эффективные, методически обоснованные инструменты её формирования и корректировки для повышения результативности деятельности патриотической направленности.

Построение и практическое применение системы оценивания посредством соответствующего специфике образовательной организации определённого набора критериев готовности педагогического коллектива позволит грамотно решать задачи патриотического воспитания. Определение критериев готовности педагогов к деятельности патриотической направленности происходит с учётом отдельных черт индивидуального и коллективного сознания, личностных или групповых специфических признаков и качественных характеристик, а также их реального проявления [6].

Несмотря на распространённость понятия «готовность», единого его толкования не существует. В своем довольно глубоком исследовании Кислова И.В., Михайловский В.Г., Савченко С.Л. упоминают В.А. Сластёнина, подробно изучившего готовность к профессиональной деятельности на примере выпускников педагогического вуза. Опираясь на представленные им характеристики, педагог, готовый к педагогической деятельности, должен иметь личностную

направленность, политическую зрелость, быть принципиальным и общественно активным, испытывать потребность работе с детьми, обладать педагогическим профессионализмом, организаторскими, перцептивно-гностическими и экспрессивными качествами, а также уметь обоснованно определить и рационально применить эффективные способы достижения поставленных педагогических целей [3].

В упомянутом выше исследовании также приведена характеристика готовности педагога к профессиональной деятельности, данная польской исследовательницей К.М. Дурай-Новаковой. По ее мнению, основой данного структурного образования являются синтез профессиональных установок, мотивов и ценностей педагогов в сочетании с их педагогическим профессионализмом, реализуемым на практике.

Учитывая комплексный подход к гражданско-патриотическому воспитанию в кадетских образовательных организациях, для успешного достижения образовательно-воспитательных целей и задач педагогический коллектив должен обладать базовыми профессиональными компетентностями, сформированными на основе нравственных ценностей, а инструментарием для оценки готовности педагога к патриотическому воспитанию кадет выступают критерии и уровни сформированности профессиональных базовых компетенций педагогов, а также показатели сформированности их гражданственности и патриотизма.

Образовательное пространство кадетского корпуса очень разнообразно. Помимо выполнения основной образовательной программы, подготовки к предметным олимпиадам и конкурсам, ОГЭ и ЕГЭ, кадеты участвуют во множестве иных мероприятий, имеющих, как правило, гражданско-патриотическую направленность. Это различные проекты, тематические конкурсы, фестивали, конференции и т.п. Подготовка к ним является не только важным элементом патриотического воспитания кадет, но и расширяет их кругозор, погружает в исследовательскую, творческую и аналитическую деятельность. Во многом результат участия в данных мероприятиях зависит и от преподавателя, его способности и готовности к данному направлению деятельности.

Опираясь на идеи компетентного подхода, можно выделить ряд необходимых базовых профессиональных компетенций педагога. Так, его умение выражать свою гуманистическую позицию способствует раскрытию потенциальных возможностей обучающихся. Так как индивидуальный подход к организации образовательного процесса служит условием гуманизации образования и обеспечивает высокую мотивацию учебной активности, педагогу необходимо не просто знать, но и уметь выстраивать свою педагогическую деятельность с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся [7]. Система гуманистической педагогики также предполагает способность педагога открыто принимать другие позиции и взгляды, что говорит о готовности поддерживать иные мнения в случае их убедительного обоснования, стремление к продуктивной совместной деятельности, проявление интереса к потребностям других участников образовательного процесса. При решении педагогических проблем необходимо умение применять как стандартные, так и креативные или интуитивные решения. В значительной степени успешность педагогического общения зависит от позиции педагога в глазах обучающихся, его общая культура, обуславливающая характер и стиль педагогической деятельности, его эмоциональная устойчивость. Позитивный настрой на педагогическую деятельность обеспечивается верой педагога в собственные силы и продуктивность, что в свою очередь оказывает влияние на позитивность отношений между участниками образовательного процесса. Грамотное сочетание теоретических знаний с их практическим применением, результативность введения новой информации в структуру уже усвоенных знаний обучающихся является основой становления личностной значимости учения, а способность педагога к переводу темы урока в педагогическую задачу создает условия для эффективности целеполагания в образовательном процессе. Продуктивное усвоение знаний и формирование умений у воспитанников обеспечивается владением педагога различными методами преподавания, способностью грамотно разработать образовательные программы и организовать информационную основу деятельности обучающегося, умением использовать современные средства и системы организации успешного учебно-воспитательного процесса. Стимулирование учебной активности, формирование самооценки обучающихся через осмысление собственных успехов и недоработок достигается педагогом компетентностью в педагогическом оценивании. Стремительное развитие системы образования требует от педагога постоянного профессионального совершенствования и творческого подхода к педагогической деятельности.

Аксиологический (ценностный) подход в определении критериев, характеризующих готовность педагогов кадетского военного корпуса к деятельности по патриотическому воспитанию кадет обусловлен тем, что система ценностей каждого педагога кадетского военного корпуса должна сочетать в себе общечеловеческие, национальные и нравственные критерии патриотизма. Педагог должен иметь четкое представление о своих правах и обязанностях как гражданина и патриота страны, уметь использовать действующее российское законодательство и правовые документы в профессиональной сфере, стремиться совершенствовать и развивать общество на принципах гуманизма, свободы и демократии [8].

Субъективный аспект патриотической осознанности основывается на различных компонентах сознания, принадлежности к определенной социальной группе, духовном мире личности, что проявляется в её патриотических знаниях, чувствах, взглядах, убеждениях, ценностях, мотивации, идеалах и т.д. Объективная же основа патриотической осознанности заключается в результативности ее проявления через выражение активности, важнейших качеств, свойств поведения личности и конкретные действия патриотической направленности [6].

Также, важным компонентом готовности педагогов к деятельности патриотической направленности является мотивационная составляющая. Любые действия или принятие каких-либо решений происходят под влиянием определённых мотивов. Воздействие внешних обстоятельств на внутренние мотивы поведения возможно только при условии принятия педагогом их значимости в удовлетворении собственных потребностей. Существенным условием для формирования мотивированного поведения преподавателей кадетского военного корпуса является комфортная профессиональная среда, в которой присутствует согласованность личных жизненных целей педагогов с целями образовательной организации. Мотивационная готовность педагогического коллектива формируется через создание стимулирующих условий путём комплексного использования моральных и материальных, позитивных и негативных стимулов, применяя индивидуальный подход к каждому педагогу [10].

Выводы. Таким образом, данное исследование показало, что патриотическое воспитание является сложной управляемой системой, которая содержит множество сопряженных элементов, внутренние прочные объективные и субъективные связи и отношения характеров, а также содержательные, организационные и методические структурные элементы. Учёт функционирования различных закономерностей внутри системы патриотического воспитания содействует эффективному её управлению. Выявление уровня готовности педагогического коллектива к деятельности по патриотическому воспитанию кадет эмпирическими методами исследования с дальнейшей статистической обработкой их результатов является важным направлением работы кадетского военного корпуса в совершенствовании деятельности патриотической направленности, позволяющим выделить проблемные зоны и на основе полученной информации спланировать соответствующие тематические мероприятия.

Литература:

1. Выршиков, А.Н. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе: монография / А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.
2. Горшкова, Н.В. Патриотическое воспитание как систематическая и целенаправленная деятельность школы по формированию у обучающихся гражданского сознания / Н.В. Горшкова // ИД «Первое сентября» «Открытый урок»: [сайт], 2020. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/678833> (дата обращения: 12.07.2022).
3. Кислова, И.В. Анализ подходов к пониманию готовности к деятельности / И.В. Кислова, В.Г. Михайловский, С.Л. Савченко // Социальные отношения. – 2014. – № 2(3). – С. 11-20.
4. Козырев, С.А. Ретроспективный анализ патриотического воспитания в кадетских корпусах дореволюционной России / С.А. Козырев, В.С. Олейников // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 1(69). – С. 166-170.
5. Константинов, С.А. История, концепции и технологии воспитания патриотизма и готовности к защите Отечества / С.А. Константинов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 29-36.
6. Лутовинов, В.И. Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию / В.И. Лутовинов. – Москва: Армпресс, 2006. – 69 с.
7. Марковская, Е.А. Деятельность педагогов по актуализации гуманистических ценностей воспитанников кадетского военного корпуса / Е.А. Марковская // Человек и образование. – 2021. – № 3(68). – С. 71-75.
8. Моделирование и параметризация анкеты «Гражданственность и патриотизм» для оценки общекультурных компетенций / И.Н. Елисеев, И.И. Елисеев, И.А. Занина, А.Г. Илиев // Инженерный вестник Дона. – 2015. – №3. – URL: <http://www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/n3y2015/3233> (дата обращения: 20.07.2022).
9. Президент подчеркнул значение патриотизма. – Текст: электронный // Российское информационное агентство «Победа РФ»: [сайт]. – URL: https://pobedarf.ru/2022/05/17/prezident-podchernul-znachenie-patriotizma/?doing_wp_cron=1658325348.9613339900970458984375 (дата обращения: 11.07.2022).
10. Рословцева, М.Ю. Мотивационная составляющая в формировании инновационной активности педагогов / М.Ю. Рословцева // Инновационные формы работы с педагогами: материалы IV Всероссийского практико-ориентированного семинара / С.-Петерб. кадетский военный корпус М-ва обороны Рос. Федерации / под общ. ред. И.Н. Царёва, Е.А. Марковской. – Казань: Бук, 2020. – С. 57-59.
11. Царёв, И.Н. Формирование ценностных ориентаций воспитанников кадетского военного корпуса: диссертация ... кандидата Педагогических наук: 13.00.01 / И.Н. Царёв; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»]. – 2020. – С. 179.

Педагогика

УДК 376.42

кандидат педагогических наук, доцент Скавычева Елена Николаевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);

кандидат педагогических наук, доцент Сегова Татьяна Дмитриевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития самостоятельности старших дошкольников с задержкой психического развития. Рассматривается сущность самостоятельности в целом, характеризуется самостоятельность старших дошкольников, имеющих задержку психического развития. Помимо этого, в статье описываются особенности развития старших дошкольников с задержкой психического развития. Кроме того, представлены особенности развития самостоятельности старших дошкольников с задержкой психического развития. В статье также рассматриваются возможности некоторых видов игр, оказывающих наибольшее влияние на развитие самостоятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: развитие, самостоятельность, старший дошкольник, задержка психического развития, игра.

Annotation. The article is devoted to the problem of developing the independence of older preschoolers with mental retardation. The essence of independence as a whole is considered, the independence of older preschoolers with mental retardation is characterized. In addition, the article describes the features of the development of older preschoolers with mental retardation. In addition, the features of the development of independence of older preschoolers with mental retardation are presented. The article also discusses the possibilities of some types of games that have the greatest impact on the development of independence of older preschoolers with mental retardation.

Key words: development, independence, older preschooler, mental retardation, game.

Введение. Особое внимание в настоящее время уделяется развитию общественного дошкольного образования, жизни детей для социализации, программ социальной политики по формированию их характера. Одной из ключевых черт личности является самостоятельность как особая форма деятельности, отражающая текущий уровень развития ребенка.

В психолого-педагогической литературе имеются сведения о том, что адаптация ребенка к школе с низким уровнем самостоятельности затягивается. Он часто болеет, испытывает разного вида недомогания, тревожность [1, С. 125].

Изложение основного материала статьи. Согласно суждению Е.О. Смирновой, самостоятельность – это умение постоянно выходить за пределы своих возможностей, ставить перед собой новые задачи и находить решения. Самостоятельность всегда находится в границах норм, которые приняты в обществе.

С Л.С. Выготским соглашаются исследователи М.А. Данилов и В.Е. Сыркина, которые связывают проблему формирования самостоятельности с воспитанием и подчеркивают, что самостоятельность как качество личности формируется и развивается на основе разнообразных психических процессов, большое значение среди которых имеют особенности когнитивной сферы.

Г.А. Урунтаева поясняет, что старшие дошкольники уже могут самостоятельно планировать деятельность, отражающую все три компонента, однако для формирования автономной деятельности необходима продуманная педагогическая поддержка, что далеко не всегда соответствует действительности. Педагогу необходимо стимулировать интерес детей к выбранной автономной деятельности, поддерживать его с помощью наводящих вопросов, способствовать благоприятным взаимоотношениям внутри детского коллектива [1, С. 126].

Когда ребенок добровольно берет на себя основные обязанности по уходу за собой или заботе о сверстниках и детях, освобождая от этого взрослых, он признает присущее дошкольнику стремление к самостоятельности, конкретному удовлетворению самостоятельности [5, С. 23]. Это уже более высокий уровень проявления самостоятельности, свидетельствующий о зачатках самосознания, которое проявляется в способности и желании прийти на помощь, или же взять на себя ответственность. Совершается последовательное развитие самодисциплины, которая основывается на уважении свобод людей, находящихся вокруг, и следовании устоям, которые сформировались в социуме. Во время формирования самоконтроля у ребенка, он начинает сам регулировать свое поведение, придерживаться правил предметной, трудовой и игровой деятельности, осуществляет требования взрослых [1, С. 127].

Важнейшим компонентом в развитии самостоятельности является обучение дошкольников элементарному самоконтролю. Самодисциплина у детей приобретает постепенно: от умения осуществлять ее по достигнутым результатам к самодисциплине в способе выполнения деятельности и на этой основе к самодисциплине в деятельности.

Постепенное развитие самостоятельности происходит в дошкольном и раннем детстве. За простейшей самостоятельностью дошкольника всегда стоят контролирующая роль взрослого и его требования. Данная независимость строится на привычках, выработанных взрослыми, т. е. стереотипах, которые сложились и отвечают требованиям старших. Уровень самостоятельности увеличивается с взрослением и накопленным опытом.

Воспитание самостоятельности представляет собой сложный процесс в развитии личности ребенка. Например, работать с детьми с особыми образовательными потребностями, такими как задержка психического развития, еще сложнее.

Исследователи Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, Г.Е. Сухарева утверждают, что причинами возникновения данного нарушения могут стать перенесенные во внутриутробном развитии, во время родов, либо в раннем детстве слабовыраженные органические повреждения, а также генетически обусловленная недостаточность головного мозга [4, С. 393].

Активность детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется эмоционально-волевой, общей дезорганизованностью, импульсивностью, недостаточной целенаправленностью, слабостью произвольной регуляции поведения, малой активностью в любой сфере, особенно спонтанной, безынициативной, качественным своеобразием развития и игровой деятельности.

Говоря об отклонениях в волевых проявлениях старших дошкольников данной проблемной категории, следует отметить сложности самостоятельности: не хотят быть независимыми, поскольку доставляет им неудобства; отрицают трудности; избегают травмирующей реальности своих неудач и неизбежностей.

Ребенок с подобной интеллектуальной недостаточностью – это особый ребенок, нуждающийся во внимании, своевременной коррекционной помощи. Психологам необходимо сосредоточить свои усилия на развитие самостоятельности детей, имеющих задержку психического развития даже в старшем дошкольном возрасте, т. к. изменения в их психической сфере имеют негрубый характер и поддаются коррекционным модификациям.

Недостаточно развитая самостоятельность детей с данной патологией вызывает проблемы в обучении и самообслуживании. Если обратиться к компонентам самостоятельности, заметно, как все они являются «проблемными моментами» задержанной интеллектуальной недостаточности.

На формирование различных компонентов самостоятельности проявляет своеобразное воздействие каждая деятельность, потому игры содействуют формированию инициативы и активности.

Известно, что игра – основной вид деятельности в дошкольной организации, являющийся фактором воспитания самостоятельности.

Игра – это непродуктивная независимая деятельность в дошкольной образовательной организации, направленная на удовлетворение необходимости в развлечении, удовольствии, снятии напряжений, способствующая расширению определенных навыков, умений, психических процессов, а также формированию и совершенствованию самоуправления.

Исследования показали, что игровая деятельность недоразвита у детей с задержкой психического развития. Это происходит не только из-за низкого уровня интеллекта или эмоциональных и мотивационных проблем, а также низкого социального опыта ребенка, в некоторых случаях – наличия речевых или двигательных дефектов. Поэтому одной из задач психологов является помощь проблемным детям в формировании подлинной игры.

Наибольшее влияние на развитие самостоятельности у дошкольников с задержкой психического развития оказывают следующие виды игр:

1. Подвижные игры – одна из самых популярных игр для детей с интеллектуальной неполноценностью. Они обеспечивают физическое развитие, благоприятствуют психическому и социально-эмоциональному развитию ребенка, особенно внимания, восприятия, памяти, речи, самоконтроля, гармонизируют эмоциональную сферу, корректируют нарушения личности. Во время игры дети должны придерживаться заранее оговоренных правил, взаимодействовать друг с другом, что ориентировано на активизацию произвольности [8, С. 124].

Соблюдение правил является сложным моментом для интеллектуально отстающих детей, но желание двигаться и интерес стимулируют их к манипуляциям в такой игре.

К подвижным играм относятся забавные игры, сюжетные игры, игры без сюжета, игры с элементами спортивных игр, игры с предметами и игры типа ловишек и др. [8, С. 125].

2. Дидактические игры для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями очень сложны, так как требуют мобилизации знаний и самостоятельного решения игровых задач. Дидактические игры включают игры-эксперименты, игры-задачи, игры-путешествия, игры-угадки, игры-загадки, экспериментальные игры и исследовательские игры и др. Такого рода игры способствуют эффективному формированию универсальных учебных действий, самоконтроля [6, С. 72].

Ребенку нужна хорошая мотивация для участия в дидактических играх. В любом случае нельзя заставлять ребенка. И.И. Мамайчук считает лучше вводить в игру третьего персонажа, например, кота Мурзика и выполнять задание вместе с ним [3, С. 104]. Иногда психолог предъявляет требования не к ребенку, а к коту. Эгоцентричные дети в данных ситуациях проявляют активность и охотно выполняют игровые задания. Также необходимо поощрять даже минимальную активность ребенка, словом или жестом.

Задача педагогов-психологов состоит в том, чтобы создать условия, в которых ребенок имеет возможность самостоятельно действовать в той или иной ситуации или с определенной целью и приобретать уникальный, действенный и

чувственный опыт. Обучение тому, как ориентироваться в окружающей среде, выявление и изменение свойств и отношений предметов, понимание того или иного действия требует гораздо большего повторения, чем обычному ребенку.

Разнообразие материала должно обеспечивать необходимое количество повторений при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Усилия необходимо направить на формирование ориентировочно-поисковых способов при выполнении заданий у детей. Исходя из этого, они будут интересоваться их свойствами и отношениями предмета и его использованием в деятельности. Таким образом, вы приводите таких детей в настоящую визуальную ориентацию [8, С 126].

Например, дидактическая игра «Как использовать» направлена на развитие мышления и сообразительности. В ходе игры психолог предлагает ребенку найти больше вариантов использования предметов. Например, он называет слово «карандаш», и ребенок узнает, как пользоваться этим предметом. Возможны следующие ответы: рисовать, писать, использовать как палочку, указку, термометр для кукол, скалку для раскатывания теста, удочку и т.д. [3, С. 116].

3. Творческие игры являются пиком виртуозности и стимулируют проявления самостоятельности детей: самим разыгрывать роли и события, размышлять над ними, устанавливать связи между разными событиями, по собственному усмотрению избирать наилучший образ реализации замысла, применять на практике уже полученные прежде знания, выражать их словом. Обусловленность поведения любым типом игры приучает детей к дисциплинированности и развивает у них целеустремленность, ответственность, самостоятельность [5, С. 29].

К творческим относятся игры, в которых дети демонстрируют свою изобретательность, самостоятельность и инициативу: ролевые, драматургические, адаптационные, конструкторские и др.

Например, творческая игра «Сказочное животное» направлена на развитие творческого воображения. В ходе игры психолог предлагает детям придумать и нарисовать замечательных животных и растения, не похожих на настоящих. После рисования ребенок рассказывает о том, что он нарисовал, и придумывает название нарисованного животного. Другие дети ищут в его рисунках настоящие черты животных [8, С 127].

Я.Л. Колосинский, Г.А. Панько также обращают внимание на то, что большое значение в развитии двигательной сферы ребенка, сознательного стремления к учению, имеет игровая деятельность.

Д.Б. Эльконин также отметил особенности этой игры. В игре происходит переход от мотивов в виде предсознательных эмоционально окрашенных непосредственных желаний к мотивам в виде обобщенных намерений на кону сознания [3, С. 125]. Это играет важную роль в развитии самостоятельности у интеллектуально отстающих детей потому, что это мотивирующий фактор, который особенно уязвим для этого отклонения.

Игра может быть успешным средством развития самостоятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития. Это связано с тем, что она способствует активации областей мотивационных потребностей, когнитивных процессов и спонтанности действий.

Д.Б. Эльконин говорил, что в игре осуществляется смысл деятельности и направленность задач, формирование новых социальных мотивов содержания, возникновение соподчиненности, иерархии мотивов [7, С. 108].

По мнению И.И. Мамайчук, для коррекции комплекса мотивационных потребностей детей с задержанным развитием, необходимо создавать в игре проблемные ситуации, стимулирующие активность ребенка. Необходимо подобрать игру, которая побудила бы ребенка к активным действиям. Например, игра «Построй домик для котенка». В данной игре ребенок слушает предварительный рассказ педагога о бездомном котенке, проникается эмпатией и старается ему помочь (создана проблемная ситуация), таким образом, у него появляется мотивация. Педагог ставит перед ребенком игровую задачу, которая преднамеренно замаскирована и предстает перед детьми в виде игрового замысла [3, С. 136].

Развитие познавательных процессов детей происходит в игре за счет активизации внимания, мышления, памяти, речи и т.д. Например, в игре «Повторяй за мной!» воспитатель показывает стоящим в кругу детям под музыку движение, которое дети в точности повторяют.

Развитию памяти у интеллектуально отстающих детей способствует игра «Собери в мешочек». Психолог описывает ситуацию, в которой надо собрать мешочек (например, выезд на природу) и сообщает про первый предмет, который положил в него. Ребенок повторяет фразу педагога: «Я положу в мешок: палатку...» и добавляет вещь, нужную с его точки зрения, для поездки на природу. Следующий ребенок повторяет все, что было сказано до него, и «складывает» свои вещи в мешок. Таким образом выстраивается длинная цепочка вещей, нужных для поездки на природу, и дети стараются внимать всему, что говорится.

Со слов Д.Б. Эльконина: «Игра – это деятельность, где формируется и совершенствуется самоуправление поведением» [2, С. 44].

Рассмотрим механизм влияния игр на произвольность действий. Предположим, ребенок в игре выбрал себе роль постового. Его действия будут иметь определенный смысл – он будет находиться вблизи охраняемого объекта и не допускать проникновения туда чужого человека. То есть, действия ребенка будут направлены на исполнение роли, что и является произвольностью поведения.

Опишем реализацию следующего компонента самостоятельной деятельности в игре – постановка и удержание цели деятельности, а также планирование своих действий.

Цель – это результат, который человек хочет получить, опираясь на результаты своей деятельности, с той целью, которой будет достигнута его деятельность [7, С. 112].

Планирование – это сложный процесс, включающий анализ, обобщение идей и способность прогнозировать будущую работу.

Обратимся к игре «Построй домик для котенка»: в ходе игры ребенку предлагается помочь котенку (построить домик) и дается фото готового домика, созданного из конструктора, и сам конструктор. Ребенок выбирает тот дом, который он будет строить и ставит для себя цель – построить такой же дом. Для того, чтобы ребенок смог построить дом для котенка, взрослому необходимо научить ребенка правильно спланировать постройку во времени и по содержанию: что сначала делается, а что потом, какие конкретно операции требуется произвести.

Еще один компонент самостоятельной деятельности – овладение умением определять и сохранять способ действий, а также использование самоконтроля в деятельности.

В данном случае речь идет об анализировании ребенком используемых способов действий. То есть, требуется обсудить способы построения домика для котенка и, при необходимости, показать, как это делается.

В любой деятельности имеется определенная цель. Перед тем как начать что-то, ребенок (как и взрослый) сначала уточняет эту цель и обдумывает удобные способы ее достижения, а затем приступает к достижению поставленной цели. То, что получилось в результате деятельности, ребенок сопоставляет со своими мыслями и делает выводы о качестве выполненной работы. Например, в игре «Построй домик для котят» ребенок реализует свои планы и сравнивает результаты с собственными идеями. Для того, чтобы деятельность была успешной, в ходе игры взрослый объясняет ребенку приемы промежуточного контроля для корректировки процесса.

Выводы. Таким образом, игра может быть успешным средством развития самостоятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития. Это связано с тем, что она способствует активации областей, необходимых для мотивации, когнитивных процессов и поведенческой спонтанности, приобретению умения определять и поддерживать модели поведения, использованию самоконтроля в деятельности.

Литература:

1. Борисова, О.Ф. Самостоятельность как база формирования социальных компетенций дошкольника / О.Ф. Борисова // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 1. – С. 124-132.
2. Котляр, И.А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии / И.А. Котляр // Психологическая наука и образование. – 2002. – Т. 7 – № 1. – С. 42-50.
3. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – СПб: Речь, 2004 (научно-практическое руководство). – 352 с.
4. Нугаманова, Е.Б. Особенности подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / Е.Б. Нугаманова // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования: материалы Всероссийской студ. очно-заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред.: О.А. Некрасова и др.; Департамент образования и молодежной политики ХМАО-Югры, Бюджетное учреждение высш. образования ХМАО-Югры «Сургут. гос. пед. ун-т». – Сургут: РИО СурГПУ, 2017. – С. 392-399
5. Сайгушева, Л.И. Социально-педагогическая деятельность с семьей в дошкольном образовательном учреждении / Л.И. Сайгушева. – Москва: Флинта, 2015. – 172 с.
6. Ульenkova, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульenkova. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
7. Шишкoев, П.Н. Общая психология / П.Н. Шишкoев. – М.: Эксмо, 2009. – 284 с.
8. Шуть, Н.Н. Секреты эффективных игр для развития ребенка / Н.Н. Шуть. – Москва: Сфера, Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 175 с.

Педагогика

УДК 376.42

кандидат педагогических наук Скира Елена Васильевна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена недостаточно разработанной в настоящее время проблеме формирования базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллектуального развития. Подробно раскрыто понятие личностные базовые учебные действия и методические приемы их формирования. Проведенный констатирующий эксперимент был направлен на изучение состояния личностных базовых учебных действий у обучающихся с легкой и умеренной умственной отсталостью. Предлагается диагностическая методика, позволяющая зафиксировать состояние сформированности личностных базовых учебных действий у обучающихся с легкой и умеренной умственной отсталостью в процессе решения арифметических задач. Перечисляются показатели для оценки личностных базовых учебных действий. Показан сравнительный анализ состояния личностных базовых учебных действий у обучающихся с легкой и умеренной умственной отсталостью. Детально описаны педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование личностных базовых учебных действий. Рассмотрены приемы работы, направленные на формирование личностных базовых учебных действий у младших школьников с умственной отсталостью. По результатам исследования дается качественный и количественный анализ состояния сформированности личностных базовых учебных действий у обучающихся специальной (коррекционной) школы. Статья предназначена для обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование, для педагогов образовательных учреждений, реализующих образовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью, а также тем, кто интересуется вопросами обучения и воспитания детей с умственной отсталостью.

Ключевые слова: личностные базовые учебные действия, адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обучающиеся с легкой умственной отсталостью, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, педагогические условия формирования базовых учебных действий, методические приемы, специальная (коррекционная) школа.

Annotation. The article is devoted to the currently insufficiently developed problem of the formation of basic learning actions for pupils with intellectual disabilities. The concept of personal basic learning activities and methodological methods of their formation are disclosed in detail. The conducted ascertaining experiment was aimed at studying the state of personal basic learning actions in pupils with mild and moderate intellectual disabilities. A diagnostic technique is proposed that allows fixing the state of formation of personal basic learning actions in pupils with mild and moderate intellectual disabilities in the process of solving arithmetic problems. Lists indicators for assessing personal basic learning actions. A comparative analysis of the state of personal basic learning actions in pupils with mild and moderate intellectual disabilities is shown. Pedagogical conditions that ensure the effective formation of personal basic learning actions are described in detail. The methods of work aimed at the formation of personal basic learning actions in younger pupils with intellectual disabilities are considered. Based on the results of the study, a qualitative and quantitative analysis of the state of formation of personal basic learning actions in pupils of a special (correctional) school is given. The article is intended for students in the direction of Special (defectological) education, for teachers of educational institutions that implement educational programs for pupils with intellectual disabilities, as well as for those who are interested in the education and upbringing of children with intellectual disabilities.

Key words: personal basic learning actions, adapted basic general educational program for the education of pupils with intellectual disabilities, pupils with mild intellectual disabilities, pupils with moderate intellectual disabilities, pedagogical conditions for the formation of basic learning actions, methodological techniques, special (correctional) school.

Введение. Одной из основных тенденций развития современного образования является концепция образования на протяжении всей жизни человека. Такое образование обеспечивает адаптацию к быстро меняющимся условиям и поддерживает процесс непрерывного развития личности человека, его социальной роли. В связи с этим возрастает значение повышения эффективности учебного процесса за счет поиска новых, более эффективных путей развития умений и знаний, так и совершенствования средств и методов обучения с учетом потенциальных способностей обучающихся.

На основании Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) составлена примерная адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Важными предполагаемыми результатами овладения данной программы является формирование у обучающихся с нарушением интеллектуального развития базовых учебных действий (БУД). Базовые учебные действия – это достижения, на освоение которых будет нацелена основная деятельность учителя. В примерной адаптированной основной общеобразовательной программе базовые учебные действия описываются как навыки закладывать которые необходимо, как в процессе учебной деятельности, так и во внеурочной деятельности.

Базовые учебные действия уточняют требования Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к личностным и предметным результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы.

Формирование базовых учебных действий охватывает побудительную часть процесса обучения; операционную часть процесса обучения, состоящую из набора базовых учебных действий, дающих возможность реализоваться в процессе изучения различных учебных предметов; регулятивную часть, охватывающую способности действовать согласно цели и плану деятельности, проектировать привычный вид деятельности, осуществлять контроль и оценку результатов деятельности, с опорой на организующее воздействие учителя.

Личностные базовые учебные действия дают возможность обучающемуся на доступном для него уровне получить представления о социальных ролях и их функциях, а также включить его в образовательный процесс на базе заинтересованности, как к процессу организации, так и к содержанию. Охватывают следующие компоненты: понимание новой роли – ученик, который заинтересован процессом обучения; самостоятельное выполнение учебного задания.

Очевидно, что личностные базовые учебные действия выступают составной частью учебной деятельности при освоении каждого учебного предмета. Также в настоящее время определено содержание развития личностных базовых учебных действий согласно возрасту школьников.

Изложение основного материала статьи. С целью выяснения состояния сформированности личностных базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллектуального развития был проведен констатирующий эксперимент.

В исследовании принимали участие 125 школьников: из них 79 обучающихся с нарушением интеллектуального развития, легкое (17 учеников 2-х классов и 62 ученика 3-х классов) и 46 обучающихся с нарушением интеллектуального развития, умеренное (33 ученика 4-х классов и 13 учеников 5-х классов).

Нами был разработан диагностический комплекс с учетом требований к результатам освоения учебного материала обучающимися в соответствии с примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и программ по математике для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (в сборнике программ под ред. В.В. Воронковой), дающий возможность зафиксировать состояние сформированности личностных базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллектуального развития, легкое и у обучающихся с нарушением интеллектуального развития, умеренное в ходе решения текстовых задач.

С целью оценки личностных базовых учебных действий были выделены показатели: демонстрировать любопытство в процессе работы над задачей; показывать самостоятельность в ходе работы над задачей; быстро включаться в работу по ответу на главный вопрос арифметической задачи; уметь доводить работу над текстовой задачей до конца. В полной мере оценить сформированность последнего показателя не представлялось возможным, потому, что экспериментатор все время находился рядом с испытуемым и организовывал его деятельность. Оценка проводилась от 0 до 3 баллов.

Школьникам предлагались для решения текстовые арифметические задачи, сюжет которых был достаточно простым, слова доступными, что не должно было вызывать трудностей в процессе работы.

Второклассникам с нарушением интеллектуального развития, легкое для решения были предложены простые арифметические задачи на уменьшение числа на несколько единиц, на нахождение суммы двух чисел, на увеличение числа на несколько единиц, на нахождение остатка.

Для обучающихся третьих классов с нарушением интеллектуального развития, легкое для решения были выбраны простые текстовые задачи, раскрывающие термин «увеличение на несколько единиц», «уменьшение на несколько единиц», поскольку связано со сравнительно замедленным формированием понятия «больше на несколько единиц», «меньше на несколько единиц», выявленное на основе собственного наблюдения, когда школьники учились во втором классе и разбирали такие задачи. Обучающимся третьих классов также для решения были предложены составные арифметические задачи.

Ученикам четвертых и пятых классов с нарушением интеллектуального развития, умеренное нужно было решить простые арифметические задачи на увеличение числа на несколько единиц, на нахождение остатка, на уменьшение числа на несколько единиц, нахождение суммы двух чисел.

Изучение состояния личностных базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллектуального развития, легкое показало отсутствие заинтересованности у большинства обучающихся начальной школы в ходе работы, низкую самостоятельность, которая связана с непониманием последовательности операций, неуверенностью в себе, с трудностями включения в процессе решения задачи, в связи с этим требовалось содействие экспериментатора. Мы установили, что количество третьеклассников, у которых сформированы личностные базовые учебные действия выше по сравнению с второклассниками.

В процессе эксперимента, нами была установлена позитивная динамика формирования личностных базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллектуального развития от второго к третьему классу.

Изучение сформированности личностных базовых учебных действий у обучающихся с умеренной умственной отсталостью показало отсутствие заинтересованности в выполнении действий у большинства обучающихся, крайне низкую самостоятельность, которая связана с повышенной тревожностью и неуверенностью, обучающиеся быстро включались в решение задачи и даже пытались решить ее, не дослушав до конца, но также быстро и теряли стремление к продолжению работы. Мы установили, что число обучающихся пятых классов, у которых сформированы личностные базовые учебные действия на 11% выше по сравнению с количеством обучающихся четвертых классов.

Таким образом, у обучающихся с нарушением интеллектуального развития, умеренное обнаружена положительная динамика в развитии личностных базовых учебных действий от четвертого к пятому классу, что указывает на перспективу их становления, но в более поздние сроки, потому, что у школьников наблюдается явная темповая задержка в их формировании.

По окончании эксперимента нами был проведен сравнительный анализ состояния личностных базовых учебных действий у обучающихся с легкой и умеренной умственной отсталостью, позволяющий сделать вывод о том, что количество обучающихся с легкой умственной отсталостью, которые овладели личностными базовыми учебными

действиями (обучающийся способен самостоятельно применять базовые учебные действия) в 2 раза больше в сравнении с учениками с умеренной умственной отсталостью.

Итак, полученные эмпирические данные по результатам проведенного исследования дают нам основания говорить о необходимости подготовки особых педагогических условий, а также соответствующих коррекционно-педагогических приемов работы по развитию личностных базовых учебных действий.

Учитывая уровень сформированности личностных базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллектуального развития, мы определили педагогические условия, способствующие их эффективному формированию:

- **Создание положительной мотивации при развитии личностных базовых учебных действий.** У обучающихся с нарушением интеллектуального развития недостаточно развита любознательность, в сравнении с нормально развивающимися ровесниками они меньше испытывают потребность в познании, в приобретении знаний. Ю.Ю. Пумпутич указывал, что школьник может быть заинтересован в выполнении задания, при условии, что приобретенные знания ученик сможет применить в своей бытовой или профессиональной деятельности. Предметно-практическая деятельность является базой для формирования познавательного интереса, поскольку дает возможность понимать и усваивать на доступном уровне сложный абстрактный материал, в том числе и математический. Также мы предполагаем, что изучаемый материал, необходимо связать с нуждами школьников, с их собственным опытом и семьи, а также иметь для школьников жизненное значение и представлять для них практическую ценность, что позволит пробудить у них стойкое желание и живой интерес. Использование дидактических игр, занимательных упражнений и современного технического средства – интерактивной доски Smart Board способствует формированию интеллектуальных интересов. Применение Smart Board позволяет сделать процесс обучения более интересным, даже у неуспешного обучающегося возникает стремление заниматься, обучающиеся ощущают себя увереннее, не единожды хотят выходить к доске. Выполнение упражнений на интерактивной доске воспринимается обучающимися как игра. В этой ситуации обучающиеся демонстрируют инициативность, возрастает их выносливость и работоспособность. Использование интерактивной доски способствует повышению уровня процесса обучения. Кроме того, следует поддерживать старания школьников, потраченные на выполнение задания, мотивировать к будущим результатам, фиксировать даже незначительное движение учеников вперед. Нужно стимулировать стремление обучающихся узнать новое, научиться новому.

- **Использование алгоритмизации для развития базовых учебных действий.** Результаты констатирующего эксперимента подтвердили, что для многих школьников характерны хаотичные действия, отсутствие последовательности в процессе работы над задачей. Поэтому требуется алгоритмизация этого процесса, чтобы обучающиеся осознавали причинно-следственные связи своих действий, понимали значение каждого этапа работы над задачей и его места в ряду последовательных операций по ее решению. Использование алгоритмического приема, при развитии личностных базовых учебных действий содействует выработке навыков, позволяющих в дальнейшем самостоятельно выполнять задание.

- **Создание предпосылок для результативного формирования личностных БУД.** С целью эффективного развития личностных базовых учебных действий желательно выделить предварительный этап, направленный на создание базы. Анализ результатов исследования показал низкий уровень познавательных интересов, неспособность проводить анализ и делать выводы, кроме того, слабо обобщенный и крайне бедный жизненный опыт, приводит к тому, что, приступая к разбору текстовой задачи обучающиеся, не осознают конечной цели и, что в процессе деятельности способы поведения обучающихся не изменяются даже в тех случаях, когда они оказываются явно ошибочными и не приводят к нужным успехам.

- **Организация метапредметного характера развития личностных базовых учебных действий.** Поскольку с целью закрепления сформированного БУД школьники с нарушением интеллектуального развития нуждаются в разноплановых и многократных способах работы, поэтому в структуру работы необходимо включать интегрированные задания, требующие переноса единых учебных действий на разнообразный образовательный материал, на другие дисциплины (речевая практика, мир природы и человека и др.), и обязательно в окружающую жизнь.

- **Обеспечение дифференцированного подхода.** Для эффективного развития личностных базовых учебных действий у школьников с нарушением интеллектуального развития педагогу следует определить скрытые способности и возможности каждого ученика с тем, чтобы определить механизмы его включения в фронтальную работу класса, обращая внимание на тяжесть нарушения и особенности психофизического развития. В процессе проведения такой работы, целесообразно использовать дифференциацию содержания учебных заданий по степени трудности, по объему учебной информации, по степени самостоятельности учеников в ходе развития личностных БУД.

Учитывая выделенные условия нами были разработаны приемы работы, способствующие формированию личностных базовых учебных действий у обучающихся начальной школы с нарушением интеллектуального развития.

В связи с тем, что к моменту знакомства с понятием «арифметическая задача» многие первоклассники не владеют техникой чтения, поэтому на первое место выходит способность обучающихся сосредоточенно слушать текст, который предлагает педагог, и верно изображать ту ситуацию, которая описана в условии задачи. Как раз опираясь на свое видение ситуации, заданной условием задачи, школьник будет определять арифметическое действие, необходимое для верного решения задачи. С этой целью на первых уроках нами были предложены арифметические задачи, отражающие жизненные ситуации, связанные с опытом обучающихся и интересные для них, а также использование имен детей, обучающихся в классе.

Начиная, с первого класса мы учим обучающихся, что задача – это не придуманное и навязанное педагогом задание, а важная проблема, которую придется решать сейчас, сегодня, завтра, на этой неделе. Обучающимся следует воспринимать задачу не как набор слов и предложений, записанных в учебнике, а как рассказ, взятый из реальной жизни, из игры, книги, мультфильма и предложенный для разрешения важного вопроса. Поэтому после решения интересной и значимой для обучающегося задачи изменяется и его позиция, например, «Когда пойду в магазин, смогу посчитать сдачу» или «Маме расскажу, сколько нужно овощей для салата».

Также считаем, что наиболее значимым моментом в процессе развития заинтересованности к работе над арифметической задачей является учет групповых интересов школьников класса. Необходимо применять принцип дифференцированного подхода при выборе задач, поэтому можно разделить на группы обучающихся класса с учетом их интересов.

При формировании мыслительных процессов у обучающихся с нарушением интеллектуального развития большая роль принадлежит использованию внешних опор (М.Н. Перова). В качестве использования внешних опор мы разработали алгоритм работы над задачей, который позволяет развивать у обучающихся способность без помощи педагога работать над арифметической задачей. Мы специально учили обучающихся, с чего начинать, как анализировать текст задачи, как устанавливать связь данных и искомого, чем заканчивать решение, как формулировать ответ, то есть мы формировали умение мысленно составлять план работы над задачей.

Работая с индивидуальным алгоритмом, ученики читали задания про себя, а при комментировании действий получали меньшую помощь педагога. Это позволило обучающимся самостоятельно решать задачу, все меньше прибегая к алгоритму, то есть можно считать, что они усвоили всю систему работы над задачей. Обучающиеся, которые достаточно усвоили последовательность работы над задачей, мы советовали пропускать некоторые этапы алгоритма работы и постепенно свертывать рассуждения, однако некоторым обучающимся нужно будет использовать этим алгоритм более длительное время.

Также с целью лучшего запоминания последовательности этапов работы при решении арифметических задач мы использовали прием памяти: «5 пальцев – 5 действий». Каждый палец на руке «соответствовал» последовательности разбора арифметической задачи, например, мизинец – «Какие данные известны в задаче?», безымянный палец – «Назови главный вопрос задачи?», средний палец – «Составляй краткую запись», указательный палец – «Пиши решение», большой палец – «Пиши ответ».

С целью оценки состояния сформированности личностных базовых учебных действий нами был проведен контрольный эксперимент, показавший, что устойчивая заинтересованность (сохранившаяся от начала до конца решения арифметической задачи) наблюдалась у 27% обучающихся (до обучения – у 17%); 30% обучающимся в начале предъявления текстовой задачи требовалась помощь экспериментатора для дальнейшей работы над ней (до обучения – 23%); 27% обучающихся начинали решать предложенные задачи, но через 5-7 минут истощались, заинтересованность пропадала, повышалась отвлекаемость и соответственно допускались ошибки (до обучения – 33%); у 17% обучающихся наблюдалось безразличное отношение к процессу решения арифметической задачи на протяжении всего обследования (до обучения – у 27%).

Анализ проявления самостоятельности по ходу работы над арифметической задачей показал, что 20% обучающихся самостоятельно выполняли действия для решения текстовой задачи, без помощи экспериментатора (до обучения – 14%); 33% обучающихся из-за неустойчивости внимания, неуверенности в себе и повышенной отвлекаемости затруднялись решать задачи (ожидали поддержки со стороны экспериментатора) (до обучения – 23%); 27% обучающихся самостоятельно не решали задачи вследствие неумения/незнания последовательности действий (до обучения – 33%); 20% обучающихся самостоятельно задачи не решали по причине поверхностного или нестойкого интереса (до обучения – 30%).

Изучение того, как школьники быстро включались в процесс решения арифметической задачи показал, что 20% обучающихся сразу же приняли задание и проявили готовность к его выполнению (до обучения – 14%); 27% обучающихся включались в работу медленно и приступали к решению, только после того, как экспериментатор побуждал их к действию (до обучения – 23%); 36% обучающихся быстро включались в процесс, однако как только сообщали действие, с помощью которого нужно решить задачу, думали, что задание выполнено (до обучения – 40%); 17% обучающихся крайне медленно, неохотно приступали к разбору арифметических задач (оглядывались по сторонам, постоянно отвлекались) (до обучения – 23%).

Выводы. В результате применения в образовательном процессе предложенных педагогических условий и приемов работы показано их положительное влияние на формирование личностных базовых учебных действий у школьников с нарушением интеллектуального развития.

Литература:

1. Кузма, Л.П. Системный подход к формированию базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью / Л.П. Кузма, Л.А. Клещева // Кубанская школа. – 2016. – № 3. – С. 39-43.
2. Малофеев, Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии / Н.Н. Малофеев // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2018. – №190. – С. 8-15.
3. Скира, Е.В. Формирование базовых учебных действий у младших школьников с легкой умственной отсталостью на уроках математики / Е.В. Скира // Дефектология. – 2019. – № 2. – С. 54-62.
4. Скира, Е.В. Педагогическая технология формирования базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников / Е.В. Скира // Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – С. 129-136.
5. Скира, Е.В. Развитие базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью в процессе обучения решению арифметических задач / И.М. Яковлева, Е.В. Скира // Специальное образование. – 2022. – №1 (65). – С. 150-161.
6. Скира, Е.В. Педагогические условия формирования базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью на уроках математики / Е.В. Скира // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2022. – №1 (91). – С. 14-17.
7. Скира, Е.В. Формирование базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников в процессе обучения решению арифметических задач: автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Скира Елена Васильевна. – Москва, 2020. – 26 с.
8. Яковлева, И.М. Развитие методических основ преподавания математики в специальной (коррекционной) школе / И.М. Яковлева, М.Н. Перова // Инновации в образовании. – 2013. – № 9. – С. 60-66.

УДК 378

заместитель директора по научно-методической работе Смурова Наталья Федоровна

МБУ ДО «Дом детского творчества» (с. Кочубеевское);

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего

образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь),

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

кандидат педагогических наук Тамошкина Елена Викторовна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема проектирования профессионального развития педагогов в учреждениях дополнительного образования. Разработана авторская модель проектирования профессионального развития педагогов дополнительного образования которая была апробирована в семи учреждениях дополнительного образования Ставропольского края, центральным звеном реализации модели является модульная программа «Профессиональное развитие педагогов учреждений дополнительного образования детей», анализ результатов внедрения которой доказывает ее эффективность.

Ключевые слова: дополнительное образование, проектирование, программа профессионального развития, индивидуальная образовательная траектория, самообразование.

Annotation. The article deals with the problem of designing the professional development of teachers in institutions of additional education. The author's model for designing the professional development of teachers of additional education has been developed, which has been tested in seven institutions of additional education of the Stavropol Territory, the central link in the implementation of the model is the modular program "Professional development of teachers of institutions of additional education of children", the analysis of the results of the implementation of which proves its effectiveness.

Key words: additional education, design, professional development program, individual educational trajectory, self-education.

Введение. Кардинальные изменения в системе дополнительного образования, предъявляют высокие требования к педагогам, которые должны быть готовы к научно-исследовательской, инновационной деятельности, быть мобильными, иметь высокую работоспособность, а самое важное готовность к профессиональному росту.

В настоящий момент это особенно актуально, так как дополнительному образованию детей и взрослых уделяется всё больше внимания, повышаются требования к качеству преподавания в этих структурах с целью повышения удовлетворённости обучаемых получаемыми дополнительными знаниями, умениями, компетенциями, которые, возможно, окажут большее влияние на дальнейшее построение профессиональной траектории учащихся.

Изложение основного материала статьи. Анализ приоритетных документов, определяющих траекторию развития дополнительного образования, позволил сформировать проблемы профессионального развития педагогов, работающих в данных учреждениях [10-11]:

- недостаточность проектировочных знаний и умений, а также знаний о сути и тенденциях инновационных преобразований в системе дополнительного образования;
- трудности, возникающие при разработке нового образовательного контента;
- трудности в оценке результатов инновационной деятельности при мониторинге качества дополнительного образования детей, эффективности проводимых преобразований и личностного профессионального роста;
- проблемы самообразования, профессионального развития;
- проблемы оперативного получения информации от методической службы, проблемы с обменом опытом [4].

Программа профессионального развития педагога дополнительного образования – это индивидуальная образовательная траектория, включающая: определение цели, объекта, предмета, субъекта, средств, методов, этапов и результатов деятельности [8].

Под профессиональным развитием традиционно понимают познавательную деятельность педагога, которая осуществляется добровольно; управляется самим педагогом; необходима для осознанного совершенствования каких-либо качеств или устранения проблем, связанных с профессиональной деятельностью [4].

Необходимым компонентом профессионального развития является профессиональное самообразование как систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных целей [3].

Проведенное на базе семи организаций дополнительного образования Ставропольского края (МБУ ДО «Дворец детского творчества» г. Невинномыска, МБУ ДО «Дом детского творчества» с. Кочубеевского, МКУ ДО «Дом детского творчества» г. Новопавловска, МБУ ДО «Дом детского творчества» г. Буденовска, МБУ ДО «Центр детского творчества» г. Михайловска, МБУ ДО Центр детского творчества Промышленного района г. Ставрополя, МКУ ДО «Центр детского творчества» Арзгирского района) было направлено на решение следующих задач:

- определение структурных компонентов и уровней профессионального развития педагога дополнительного образования;
- разработку и апробирование модели проектирования профессионального развития педагогов дополнительного образования;
- выявление совокупности педагогических условий профессионального развития педагогов в учреждении дополнительного образования.

На диагностическом этапе исследования, в котором приняло участие 277 педагогов, было установлено, что 63,4% педагогов в качестве препятствующих факторов профессионального развития указали: отсутствие времени, внешних и внутренних стимулов, нехватка источников информации, проблемы личного характера, проблемы, связанные со здоровьем, получение квалификационной категории и приобретение чувства стабильности и спокойствия; несовершенство системы материального и морального поощрения в учреждении. Основным мотивирующим фактором процесса профессионального саморазвития 57,7% респондентов указали – удовлетворение потребностей в личностном росте и самоактуализации, возможность в достижении социального престижа и уважения со стороны коллег [9].

Проведя анализ методического сопровождения профессионального развития педагогов, мы установили, что в учреждениях дополнительного образования отсутствует целенаправленная работа по выявлению профессиональных образовательных дефицитов педагогов, определению их сильных сторон, индивидуальных запросов, потребностей развития в соответствии с изменившимися требованиями, запросами и поддержки социума, особенностями педагогической деятельности, стажа работы.

Мы выявили, что существующие планы по самообразованию педагогов в основном включают в себя:

- список изучаемой научно-методической и учебной литературы, Интернет-ресурсы;
- участие в педагогических советах, методических объединениях;
- повышение квалификации;
- планируемое посещение занятий коллег.

Основную побуждающую к самообразованию педагогов функцию выполняют методическая служба учреждений. На наш взгляд, этот факт является недостаточным, не разрешающим существующие проблемы профессионального роста педагогов в конкретном учреждении ДОД.

Апробация модели проектирования профессионального развития педагогов дополнительного образования осуществлялась на формирующем этапе эксперимента.

Модель является гибкой, мобильной, вариативной, готовой к динамичным изменениям, происходящим в дополнительном образовании (Рис. 1).

В основе реализации модели лежат ресурсы повышения профессионального развития педагога, где центральным элементом является модульная программа «Профессиональное развитие педагогов учреждений дополнительного образования детей», модули: «Школа «Диалог» (целевая группа – молодые и малоопытные педагоги со стажем работы в дополнительном образовании от 0 до 5 лет), «Магистр ПРО» (целевая группа – педагоги со стажем работы от 6 до 20 лет), «Перспектива» (целевая группа – педагоги-наставники со стажем 15-20 лет, имеющие высокий уровень мотивации по оказанию помощи молодым и малоопытным педагогам), «Экспресс Групп» (целевая группа – педагоги, имеющие разный стаж работы, испытывающие педагогические, методические, образовательные, психологические затруднения в работе). Целью программы является создание оптимальных условий для профессионального развития педагога на всех этапах педагогической деятельности.

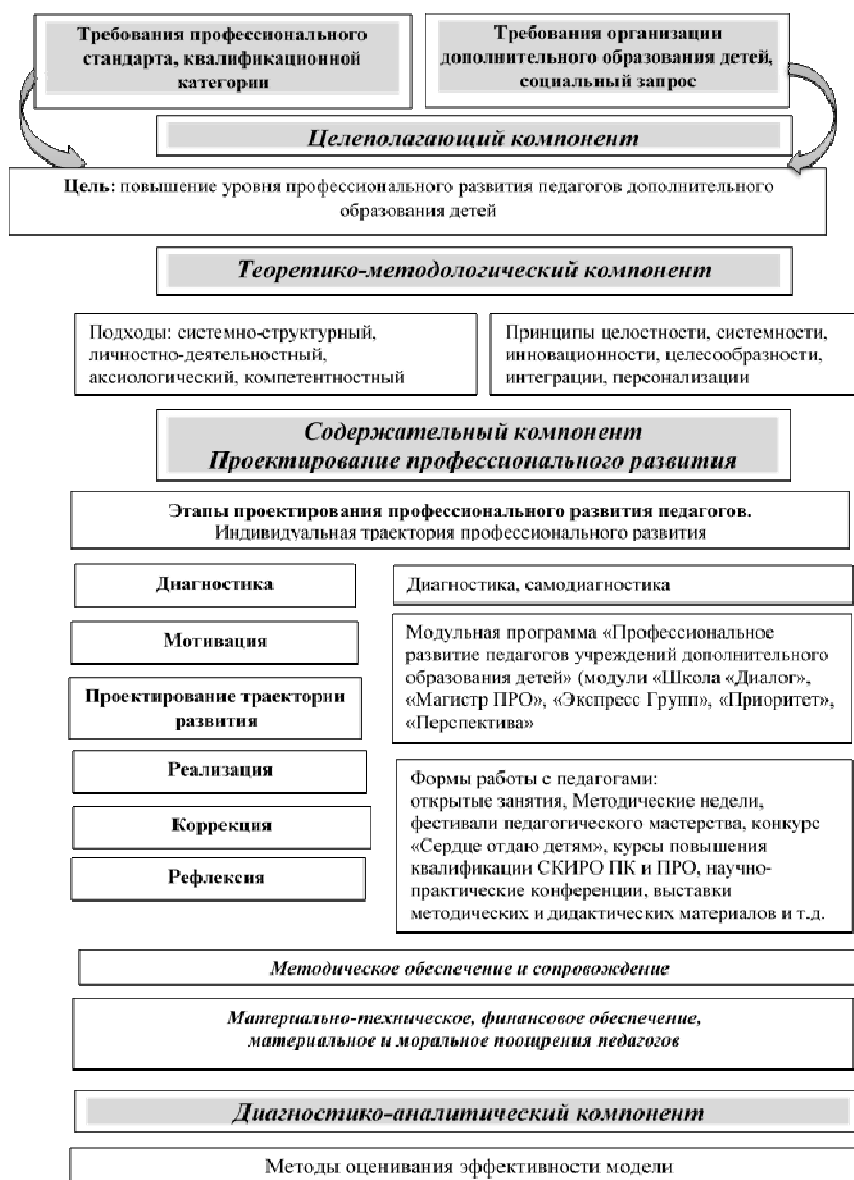


Рисунок 1. Модель профессионального развития педагогов

Основными формами реализации программы «Профессиональное развитие педагогов организаций дополнительного образования детей» выступают: ресурсы сетевого взаимодействия с организациями профессионального образования (курсы повышения квалификации, мастер-классы, обучающие семинары, тренинги, научно-практические конференции); инновационное проектирование; методические объединения; краевая педагогическая онлайн мастерская «Есть идея»; стажерская площадка; педагогический совет; научно-методический совет; проблемные семинары; интерактивные лекции; вебинары; тренинги, коуч тренинги; деловые игры; фестиваль педагогического мастерства «От инновационной идеи до технологии»; профессиональные сайты педагогов; индивидуальное и групповое консультирование, осуществляющее методистами учреждения.

Выполнение программы осуществляется через проектирование и реализацию индивидуальной траектории профессионального развития педагога.

В основе проектирования оптимальной индивидуальной траектории лежат результаты диагностики и самодиагностики, на основе которой методистами разрабатываются индивидуальные рекомендации педагогу по выстраиванию их траектории развития. Далее разрабатывается проект индивидуальной траектории, в который педагог включает мероприятия, формы работы выбранных модулей программы «Профессиональное развитие педагогов учреждений дополнительного образования детей», темы курсовой подготовки и обучения (из отдельного плана).

Методисты учреждения дополнительного образования выстраивают свою деятельность по следующим направлениям:

- диагностика пробелов, проблем, затруднений в профессиональном развитии педагогов в течении учебного года;
- анализ результатов методической работы педагогов, выявление затруднений дидактического и образовательного характера;
- мониторинг реализации программы «Профессиональное развитие педагогов учреждений дополнительного образования детей»;
- изучение, обобщение и распространение эффективного педагогического опыта (участие педагогов в научно-практических конференциях, краевых вебинарах в качестве спикеров).

Так же была проведена работа по повышению эффективности деятельности в условиях пандемии [14].

Таким образом индивидуальная траектория профессионального развития должна строиться исходя из стажа работы педагога в дополнительном образовании детей, его образовательных дефицитов и пробелов, личностных мотивов и профессиональных интересов.

Модель «Проектирование профессионального развития педагогов дополнительного образования», включающую модульную программу «Профессиональное развитие педагогов учреждений ДОД», реализуется в МБУ ДО «Дом детского творчества» с. Кочубеевское.

Для анализа эффективности реализации модели на примере учреждений дополнительного образования детей и МБУ ДО ДДТ с. Кочубеевского и МБУ ДО «Центр детского творчества» г. Михайловска были определены показатели: изменения кадрового состава педагогических работников (уровни образования, квалификационных категорий, стажа работы в данном учреждении, прохождение курсовой подготовки, участие в профессиональных конкурсах, количество публикаций, персональных сайтов педагогов). Общая характеристика: учреждения многопрофильные, количественный и качественный состав педагогических работников примерно одинаковый (таблица 1, 2).

Таблица 1

Сравнительный анализ количественных и качественных изменений кадрового состава в учреждении ДДТ с. Кочубеевское за 3 года

Наименование	2020	2021	2022
Всего педагогов	45/100%	48/100%	53/100%
Образование			
высшее профессиональное образование	30/66,7	34/70,8	44/83
средне-специальное	15/33,4	15/31,25	9/16,9
Стаж работы			
до 5 лет	10/22,2	6/12,5	7/13,2
с 6 до 20 лет	21/46,7	26/51,1	27/50,9
свыше 20 лет	14/31	16/33,3	25/47,2
Возраст			
до 30 лет	12/26,7	12/25	15/28,3
до 50 лет	23/51	25/52	25/47,2
свыше 55 лет	10/22,2	11/21,9	13/24,5
Квалификационная категория			
педагогов высшей категории	22/48,8	31/64,6	35/66
педагогов первой категории	7/15,5	11/22,9	15/28,3
Курсы повышения квалификации	25/55,5	35/72,9	48/90,5
Участие в конкурсах	31/68,8	34/70,8	36/67,9
Публикации	9/2	10/20,8	15/28,3
Наличие персональных сайтов	2/0,4	10/20,8	18/34

**Сравнительный анализ количественных и качественных изменений кадрового состава в учреждении ДДТ
г. Михайловска за 3 года**

Наименование	2020	2021	2022
Всего педагогов	35/100%	35/100%	35/100%
Образование			
высшее профессиональное образование	15/42,8	15/42,8	15/42,8
средне-специальное	20/5,7	20/5,7	20/5,7
Стаж работы			
до 5 лет	8/22,8	8/22,8	5/14,3%
с 6 до 20 лет	15/42,8	15/42,8	15/42,8
свыше 20 лет	12/34,3	12/34,3	15/42,8
Возраст			
до 30 лет	1/2,8	0/0	1/2,8
до 50 лет	9/25,7	9/25,7	9/25,7
свыше 55 лет	25/71,4	26/74,3	25/71,4
Квалификационная категория			
педагогов высшей категории	7/22%	11/31%	12/35%
педагогов первой категории	1/2,8%	1/2,8	0/0%
Курсы повышения квалификации	5/14,3	6/17,1	4/11,4
Участие в конкурсах	1/2,8	0/0	0/0
Публикации	0/0	0/0	1/2,8
Наличие персональных сайтов	0/0	0/0	0/0

В 2022 году, результате проведенной независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности МБУ ДО ДДТ с. Кочубеевского, определились следующие результаты:

Таблица 3

Показатели независимой оценки качества образования в ДДТ

Рейтинг по группе показателей	Результаты оценки в баллах из 100 возможных
Открытость и доступность информации об организации	97,4
Комфортность условий предоставления услуг	89
Доступность услуг для инвалидов	94
Доброжелательность, вежливость работников образовательных организаций	96,6
Удовлетворенность условиями оказания услуг	97,5
Всего	94,9

Выводы. Таким образом можно сделать выводы о том, что из приведённых результатов исследования видно, что в профессиональном развитии педагогов МБУ ДО ДДТ с. Кочубеевское наметились позитивные результаты:

- сформировалась система обмена профессиональным опытом (через вебинары, фестивали педагогического мастерства, выставки методических материалов) и самообразование;
- педагоги активно принимают участие в конкурсах, публикуют статьи в научных и профессиональных изданиях, профессиональных сайтах, на своих страничках веб-сайтов;
- повысилась мотивация педагогов по активному включению в процедуру аттестации повышения квалификационной категории.

Результатом проектирования стало повышение уровня профессионального развития педагогов, что доказывает эффективность модели «Проектирование профессионального развития педагогов дополнительного образования детей».

Литература:

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие. / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
3. Голованов, В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / В.П. Голованов. – М.: Гуманит. издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 239 с.
4. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А.Н. Дахин. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.
5. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М.: Гуманит. издательский центр ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
6. 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.
7. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/Образование.pdf>
8. Профессиональная педагогика: Учеб. для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
9. Самойлова, М.В. Педагогическое проектирование: учебное пособие / М.В. Самойлова. – Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2019. – 124 с.

10. Смурова, Н.Ф. Модульный принцип построения дополнительных общеобразовательных программ в организации дополнительного образования / Н.Ф. Смурова, Л.А. Филимонюк // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 74. – Ч. 1. – С. 230-233.
11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (с изменениями и дополнениями) / Собр. законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 ст. 7598 (часть I).
12. Филимонюк, Л.А. Становление и развитие проектной культуры будущего педагога / Л.А. Филимонюк. – Москва, 2007.
13. Филимонюк, Л.А. Становление проектной культуры студентов в условиях модернизации системы образования / Л.А. Филимонюк // Наука и образование. – 2008. – Т. 2. – С. 651.
14. 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 159.92

аспирант Агафонов Анатолий Владимирович

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования психоэмоциональной устойчивости у студентов педагогического вуза как профессионально важного качества будущего специалиста образования. Ряд профессий предъявляет повышенные требования к психоэмоциональной устойчивости человека. В некоторых профессиях она относится к профессионально важным качествам. К таковым профессиям можно отнести профессию педагога, так как она осуществляется в напряженных в эмоциональном плане условиях. Особого внимания заслуживают показатели психоэмоциональной устойчивости в условиях подготовки педагогов и обучающихся к участию в конкурсной, соревновательной, экзаменационной, публичной деятельности. Анализ основных концептуальных подходов к изучению психоэмоциональной устойчивости в психологии и педагогике, касающихся профессиональной и учебной деятельности, показал, что данное понятие охватывает широкий круг проблем. С точки зрения одних ученых, психоэмоциональная устойчивость – это отсутствие реагирования человека на эмоциогенные раздражители и ситуации; с точки зрения других – это преобладание положительных эмоций в деятельности; с точки зрения третьих, эмоциональная устойчивость – это такая степень эмоционального возбуждения, которая не нарушает поведение человека. Существует еще ряд точек зрения, в соответствии с которыми ученые исследуют данную проблему. Психоэмоциональная устойчивость студентов – будущих педагогов стала предметом исследования в Ставропольском государственном педагогическом институте. Полученные результаты привели к выводу о том, что в процессе целенаправленного развития психоэмоциональной устойчивости роль компонента «саморегуляция» становится все более значимой и успешно развивается в условиях психологических ситуативных игр, упражнений и тренингов.

Ключевые слова: психоэмоциональная устойчивость, студенты, педагоги, профессионально важное качество педагога.

Annotation. The article deals with the problem of the formation of psycho-emotional stability among students of a pedagogical university as a professionally important quality of a future education specialist. A number of professions make high demands on the psycho-emotional stability of a person. In some professions, it refers to professionally important qualities. These professions include the profession of a teacher, as it is carried out in emotionally tense conditions. The indicators of psycho-emotional stability deserve special attention in terms of preparing teachers and students for participation in competitive, competitive, examination, and public activities. An analysis of the main conceptual approaches to the study of psycho-emotional stability in psychology and pedagogy related to professional and educational activities has shown that this concept covers a wide range of problems. From the point of view of some scientists, psycho-emotional stability is the absence of a person's response to emotional stimuli and situations; from the point of view of others, this is the predominance of positive emotions in activities; from the point of view of the third, emotional stability is such a degree of emotional arousal that does not disrupt human behavior. There are a number of points of view, according to which, scientists explore this problem. The psycho-emotional stability of students – future teachers has become the subject of research at the Stavropol State Pedagogical Institute. The results obtained led to the conclusion that in the process of purposeful development of psycho-emotional stability, the role of the “self-regulation” component becomes more and more significant and successfully develops in conditions of psychological situational games, exercises and trainings.

Key words: psycho-emotional stability, students, teachers, professionally important quality of the teacher.

Введение. В современной психологической литературе все большее внимание уделяется аспектам психоэмоциональной сферы человека, в частности, психоэмоциональной устойчивости [3; 5; 8; 11]. Ученые в своих исследованиях связывают психоэмоциональную устойчивость личности с его успешностью в профессиональной деятельности.

Существует ряд профессий, предъявляющих повышенные требования к психоэмоциональной устойчивости человека, и в некоторых профессиях она относится к профессионально важным качествам. Низкая психоэмоциональная устойчивость может привести к социально-психологическим конфликтам, сбоям деятельности или невозможности ее выполнения, иной раз – вызывать катастрофические ситуации. Важно отметить, что недостаточная психоэмоциональная устойчивость негативно влияет на состояние здоровья человека – приводит к психическим расстройствам, психосоматическим заболеваниям.

Психоэмоциональная устойчивость специалистов общего и профессионального образования, а также обучающихся, является неотъемлемым показателем психологической комфортности образовательной среды. Особого внимания заслуживают данные показатели в условиях подготовки педагогов и обучающихся к участию в конкурсной, соревновательной, экзаменационной, публичной деятельности. В этих условиях необходимо учитывать следующее: высокие эмоциональные нагрузки тяжелее переносятся лицами с низкой устойчивостью, с отсутствием навыков саморегуляции психического состояния, что в итоге сказывается на эффективности подготовки участников к ответственным мероприятиям и достигнутых ими результатах.

Изложение основного материала статьи. Психоэмоциональная сфера личности составляет совокупность свойств человека, характеризующих содержание, качество и динамику его эмоций и чувств, а психоэмоциональная устойчивость – один из показателей способности человека к безошибочной работе.

На протяжении веков философы, а далее ученые-психологи особое внимание уделяли изучению эмоций человека, чтобы, прежде всего, объяснить его поступки.

Еще в философских трактатах Аристотеля, Б. Спинозы, Р. Декарта указывалось на то, что эмоции выполняют побудительную, мотивационную, ориентировочную и регуляторную функции в познании и поведении.

В XIX в. Ч. Дарвин утверждал, что эмоции появились как жизненно важные приспособительные механизмы и способствовали адаптации организма к условиям и ситуациям жизненной среды.

Многовековые теоретические воззрения и эмпирические обоснования функционирования эмоциональной сферы человека породили современные исследования ученых, которые углубили знания об особенностях возникновения и проявления эмоций. Благодаря научным обоснованиям и эмпирическим исследованиям появились практические рекомендации по формированию умений анализировать влияние внешних психоэмоциональных воздействий на внутреннее эмоциональное состояние человека, регулированию собственных эмоциональных реакций и поведения, использованию рациональных установок при выполнении деятельности, эффективному взаимодействию с другими субъектами и т.д.

Современные ученые, изучая психоэмоциональную сферу человека, рассматривают в своих трудах психологическую, эмоциональную, психоэмоциональную устойчивость личности.

Проблема развития и формирования психоэмоциональной устойчивости человека рассматривалась, прежде всего, в исследованиях, изучающих человека в экстремальных, напряженных ситуациях. Напряженные ситуации характерны для ряда деятельностей: спортивной (исследования Л.М. Аболина, Б.А. Вяткина, О.В. Дашкевича и др.); авиационной (исследования В.Л. Марищука, К.К. Платонова, В.А. Плахтиенко и др.); инженерной (исследования К.М. Гуревича, П.Б. Зильбермана и др.), педагогической (исследования В.И. Долговой и Г.Ю. Гольевой, Е.М. Семеновой и др.).

Анализ основных концептуальных подходов к изучению психоэмоциональной устойчивости в психологии и педагогике, касающихся профессиональной и учебной деятельности, показал, что данное понятие охватывает широкий круг проблем.

С точки зрения Н.А. Аминова, Е.А. Милеряна, Т. Рибо, О.А. Черниковой, Я. Рейковского, К.К. Платонова, Н.Д. Левитова, В.К. Виллонаса психоэмоциональная устойчивость – это отсутствие реагирования человека на эмоциогенные раздражители и ситуации. Такое состояние называют эмоциональной невозмутимостью.

Другие авторы, напротив, понимают под эмоциональной устойчивостью не эмоциональную невозмутимость, а преобладание положительных эмоций (Л.М. Аболин, А.Е. Ольшанникова).

Я. Рейковский [9] под эмоциональной устойчивостью понимает такую степень эмоционального возбуждения, которая не нарушает поведение человека. Оценивая и осмысливая свои эмоции, индивидуум регулирует в соответствии с ними свое поведение.

В.М. Писаренко [7], О.А. Черникова [12] и др. утверждают, что эмоциональная устойчивость положительно влияет на эффективность деятельности.

В работах выдающегося российского физиолога И.П. Павлова показано, что индивидуумы со слабой нервной системой отличаются повышенной ранимостью, которая отрицательно влияет на их поведение и деятельность. Эти данные подтверждены во многих последующих исследованиях: выявлены значимые корреляции слабой нервной системы с тревожностью и нейротизмом как отрицательными качествами, и с высокой чувствительностью как положительным качеством.

К.В. Судаков [10] установил взаимосвязь между психоэмоциональной устойчивостью и силой и подвижностью нервной системы, а Н.А. Аминов [2] и С.А. Изюмова [4] установили связь психоэмоциональной устойчивости с высокой лабильностью и балансом нервных процессов.

Эмоциональные реакции и состояния играют как отрицательную, так и положительную роль. В зависимости от силы, эмоции могут вызывать глубокие или поверхностные, продолжительные или краткие состояния.

Например, нейрофизиологические исследования доказывают, что отрицательные эмоции (злость, ненависть, тревога, депрессивное состояние, страх) и негативные состояния влияют на иммунную систему организма, снижая его сопротивляемость некоторым болезням [1, С. 217]. «Хотя психические состояния детерминированы, не всегда легко найти их причины, особенно если само состояние сложно и противоречиво», – писал Н.Д. Левитов [6, С. 31-32].

Перед началом любой работы человек имеет психическое состояние готовности к этой работе, так называемую, предстартовую готовность.

Предстартовое состояние может быть обычным (нейтральным), когда человеку хорошо известен алгоритм деятельности, ставший для него привычным. В этом случае самосостояние субъекта спокойное, уверенное, он может продемонстрировать положительные рабочие результаты.

В другом случае, субъект может испытывать состояние повышенной готовности к выполнению деятельности. Такая готовность выражается в особом эмоциональном подъеме, энтузиазме, источник которой кроется в новизне деятельности, особом интересе к ней, творческом характере труда, иной раз, в высоком стимулировании результатов деятельности.

Состояние пониженной готовности к выполнению деятельности связано с доминированием ее отрицательных компонентов и результаты деятельности могут быть невысокими.

Некоторые психические состояния снижения готовности к работе характеризуются чрезмерной повышенной возбудимостью, доминированием процесса возбуждения над процессом торможения, которые И.П. Павлов связывал с повышенной и неконтролируемой эмотивностью.

Застойность тормозного процесса снижает готовность к работе. Психоэмоциональные состояния проявляются в этом случае в астенических эмоциях: страхе, нерешительности, которые дезорганизует работу.

В начальный и последующие периоды работы может сохраниться предстартовое состояние, или в связи с неожиданными обстоятельствами измениться. Однако хороший старт зачастую является залогом успешного выполнения работы.

В Ставропольском государственном педагогическом институте было проведено экспериментальное исследование психоэмоциональной сферы, и, в частности, психоэмоциональной устойчивости студентов – будущих педагогов. Были диагностированы эмоциональное отношение к учению, мотивация к достижению успеха, уровень субъективного контроля, познавательная активность студентов, которые составили эмоциональный, мотивационный, волевой, когнитивный компоненты психоэмоциональной сферы. В целом, были получены средние результаты.

Диагностика психофизиологических свойств, психоэмоциональной устойчивости и стабильности, психоэмоциональных состояний респондентов осуществлялась с помощью аппаратно-программного комплекса «Активациометр – АЦ-9К».

Было выявлено, что респонденты с сильной нервной системой эффективно справляются с задачами самоконтроля, саморегуляции психических состояний, эмоций и чувств.

Большое значение для саморегуляции психических состояний имеют показатели лабильности. Сильная лабильность

нервной системы оказывает значительное негативное влияние на саморегуляцию ($r = -0,62, p \leq 0,05$). Была выявлена взаимосвязанность между лабильностью нервной системы и стрессоустойчивостью: респонденты, имеющие высокий уровень лабильности и ее низкую устойчивость, продемонстрировали низкий уровень стрессоустойчивости ($r = -0,86, p \leq 0,01$).

Профессия учителя относится к разряду стрессогенных, потому что требует от специалиста больших резервов самообладания и саморегуляции. Напряженные и сложные эмоциональные условия работы часто способствуют возникновению эмоциональной напряженности личности и эмоционального стресса. Потому представляется особенно важным развивать устойчивость психоэмоциональной сферы студентов еще в период их обучения в вузе.

Нами были определены основные направления работы со студентами. Коррекционно-развивающая направленность программы была нацелена на формирование у студентов навыков саморегуляции, помехоустойчивости, стабильности эмоциональных состояний, рефлексии. Методами работы явились психологические ситуативные игры, упражнения и тренинги.

В результате студенты накопили должный опыт в сфере саморегуляции психоэмоциональных состояний, что значительно повысило эффективность их деятельности в стрессовых ситуациях. Снизилось негативное влияние стрессовой ситуации на такие компоненты, как самоконтроль ($r = -0,57, p \leq 0,05$) и стабильность ($r = -0,79, p \leq 0,01$). Намечалась положительная динамика взаимосвязи рефлексии и саморегуляции.

Выводы. Психолого-педагогические исследования психоэмоциональной сферы и, в частности, психоэмоциональной устойчивости студентов – будущих педагогов, позволяют своевременно выявить проблемные зоны студентов и развить у них навыки самоконтроля, саморегуляции, стрессоустойчивости. Полученные данные свидетельствуют о том, что в процессе целенаправленного формирования психоэмоциональной устойчивости роль компонента «саморегуляция» особенно значима и успешно развивается.

Кроме того, повышение уровня психоэмоциональной устойчивости у будущих педагогов способствовало успешному достижению студентами образовательных целей: стабилизировалось эмоциональное отношение к процессу учения и деятельности в условиях напряженной эмоциональной обстановки, повысилась мотивация к достижению успеха и познавательная активность студентов.

Литература:

1. Александров, Ю.И. Психофизиология: учебник для вузов / Ю.И. Александров. – СПб.: Питер, 2010. – 464 с.
2. Аминов, Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 71-78.
3. Долгова, В.И. Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция: монография / В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева. – Челябинск: АТОКСО, 2006. – 253 с.
4. Изюмова С.А. О физиологической природе связей между эмоциональной устойчивостью и свойствами нервной системы / С.А. Изюмова, Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1978. – №5. – С. 128-133.
5. Корлякова, С.Г. Специфика развития психоэмоциональной устойчивости студентов / С.Г. Корлякова, Е.Н. Францева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №. 74. (1). – С. 339-342.
6. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
7. Писаренко, В.М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека / В.М. Писаренко // Психологический журнал. – 1986. – № 1. – С. 67.
8. Психоэмоциональная устойчивость субъектов педагогического взаимодействия как условие развития безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие / авт.-сост.: С.Г. Корлякова, Е.Н. Францева, Л.В. Лидак [и др.]; под ред. Лидак Л.В., Корляковой С.Г., Прилепских О.С. – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2020. – 146 с.
9. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский / Пер. с пол. и вступ. статья В.К. Вилюнаса; Общ. ред. О.В. Овчинниковой. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
10. Судаков, Е.В. Индивидуальная устойчивость к эмоциональному стрессу / Е.В. Судаков. – М.: НИИ норм. физиологии им. П.К. Анохина РАМН, 1998. – 263 с.
11. Цагарелли, Ю.А. Системная диагностика человека и развитие психических функций: учебное пособие / Ю.А. Цагарелли. – Казань: Изд-во «Познание», 2009. – 492 с.
12. Черникова, О.А. Исследование эмоциональной устойчивости в условиях напряженной деятельности / О.А. Черникова // Тезисы сообщений на XVIII Международном психологическом конгрессе. – Т. II. – М., 1966. – 507 с.

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель 100 кафедры общевоинских дисциплин,

кандидат педагогических наук Анцупов Игорь Сергеевич

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

старший преподаватель 100 кафедры общевоинских дисциплин,

кандидат педагогических наук Пашков Геннадий Николаевич

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

курсовой офицер-преподаватель Рахматулин Юнус Валитович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова) (г. Краснодар)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье показаны результаты обработки эмпирических данных повторного диагностического среза по уровню сформированности эмоционального интеллекта обучающихся после проведенной тренинговой работы. Социально-психологический тренинг как одна из технологий формирования психологического микроклимата в коллективе уже достаточно долгое время доказывает свою бесспорную эффективность. В современном социуме с его турбулентными векторами развития все новых форм коммуникации, данный феномен начинает приобретать одно из приоритетных значений. Это обусловлено тем, что на основе эмоционального интеллекта не только выстраивается система ценностных ориентаций. Он также позволяет эффективно коммуницировать, строить успешную профессиональную карьеру. Значимым

является и то, что управление своими эмоциями и распознавание эмоций других людей – это те проблемные и болевые точки, которые затрагивают в большей части студенческую молодежь. В сложное историческое время, когда именно ведомственный вуз должен взять на себя миссию формирования таких качеств обучающихся, как: патриотизм, мужество, благородство, настойчивость и ответственность, – задачи по формированию эмоционального интеллекта выходят на приоритетные позиции. Помимо этого высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет молодым людям без осложнений адаптироваться к новым социальным условиям, когда они поступают в вуз и начинают жить самостоятельно. Также он способствует развитию адаптивных ресурсов при противостоянии стрессам и трудным жизненным ситуациям. Авторы убеждены, что такая форма работы с молодежью, как социально-психологический тренинг, доказала свою бесспорную эффективность.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социально-психологический тренинг, управление эмоциями, распознавание эмоций, система ценностей, адаптивность.

Annotation. The article shows the results of processing empirical data of repeated diagnostic cross-section on the level of the students' emotional intelligence after the training work. Socio-psychological training as one of the technologies for the formation of a psychological microclimate in a team has been proving its indisputable effectiveness for quite a long time. In modern society with its turbulent vectors of development of new forms of communication, this phenomenon is beginning to acquire one of the priority values. This is due to the fact that not only a system of value orientations is built on the basis of emotional intelligence. It also allows you to communicate effectively, build a successful professional career. It is also significant that managing your emotions and recognizing the emotions of other people are those problematic and painful points that affect mostly students. In a difficult historical time, when it is the departmental university that should take on the mission of forming such qualities of students as: patriotism, courage, nobility, perseverance and responsibility, the tasks of forming emotional intelligence come to priority positions. In addition, a high level of emotional intelligence allows young people to adapt to new social conditions without complications when they enter university and begin to live independently. It also promotes the development of adaptive resources in the face of stress and difficult life situations. The authors are convinced that such a form of work with young people as socio-psychological training has proved its indisputable effectiveness.

Key words: emotional intelligence, socio-psychological training, emotion management, emotion recognition, value system, adaptability

Введение. Чтобы быть успешными, нужно развивать эмоциональный интеллект. Высокий уровень эмоционального интеллекта становится конкурентным преимуществом в любой сфере. Но мало людей владеют этим инструментом. Именно эти драйверы современного социума диктуют запрос на поиск ответов на самые злободневные вопросы, связанные, например, с тем, чтобы понять, почему важно научиться называть свои эмоции, в том числе и негативные, зачем ставить себя на место другого, зачем работать со самооценкой, почему успешность – это следствие умения бороться со стрессом, как развить в себе привычку к сопереживанию.

Эмоциональный интеллект – это способность распознавать и понимать эмоции, как свои собственные, так и эмоции других людей. Сегодня очень мало людей владеют этим инструментом. Это обусловлено развитием социальных сетей и глобальной вовлеченности в Интернет. Любой образовательный процесс имеет эмоциональную основу. В связи со стремительным развитием социума, нарастанием негативных факторов, масштабно влияющих на развитие личности молодых людей, образовательная среда любого вуза должна преследовать, в первую очередь, цели, направленные не только на создание психологически комфортной и безопасной среды, но и реализовывать педагогический процесс на основе формирующей и развивающей парадигмы современного образования. Для этой цели все чаще встает вопрос о различных мероприятиях, формирующих гармоничный психологический микроклимат и развивающих эмоциональный интеллект обучающихся. В качестве доказавшей свою эффективность и наиболее интересной формы сопровождения часто выступает социально-психологический тренинг [1].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время активно популяризируются разнообразные программы социально-психологических тренингов для студентов, позволяющие уделить внимание проблеме формирования эмоционального интеллекта. Такая программа тренинга была также инициирована на выборке курсантов КВВАУЛ им. А.К. Серова. Она включала в себя несколько блоков. В первый блок вошли упражнения, направленные на восприятие молодыми людьми своих эмоций и понимание их причин. Второй блок социально-психологического тренинга был посвящен управлению эмоциями, а третий – социальному взаимодействию. Авторы посчитали целесообразным для психодиагностических срезов использовать две базовых методики Н. Холла и Д.В. Люсина: до и после проведенной тренинговой работы.

Социально-психологический тренинг был направлен на то, чтобы помочь его участникам понимать себя и окружающих, достигать поставленных целей, эффективно принимать решения, развить самомотивацию и научиться эффективно мотивировать других, повысить самооценку и уверенность в себе, развить управленческие компетенции, строить эффективные межличностные коммуникации [2].

В качестве целевой аудитории для проведения эмпирического исследования к участию и в тренинговой работе, и в повторном диагностическом срезе были приглашены курсанты и слушатели 1-4 курсов. В процессе эмпирического исследования использовался метод повторного психодиагностического тестирования, в рамках которого было запланировано применение тех же опросников, что и на первом этапе работы: была использована методика диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холл).

Также повторно был применен тест эмоционального интеллекта ЭМИн – это отечественная психодиагностическая методика, предназначенная для измерения эмоционального интеллекта (EQ). В основу опросника положена трактовка ЭИ как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Автор: Д.В. Люсин (2006).

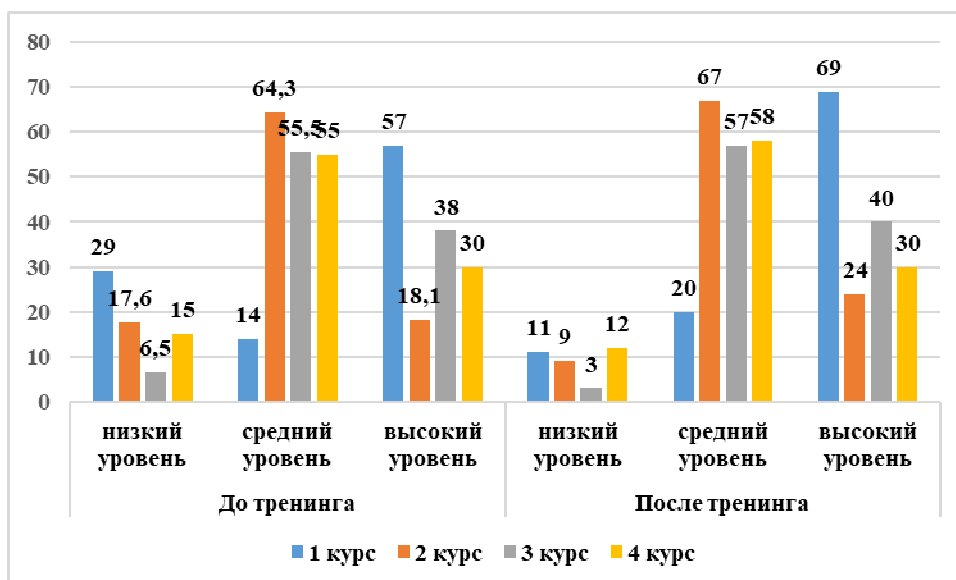


Рисунок 1. Процентное соотношение эмпирических данных по шкале «Эмоциональная осведомленность» до и после проведенных мероприятий, %

В ходе обработки эмпирических данных по второму диагностическому срезу были сделаны соответствующие обобщения и выводы. Эмоциональный интеллект – способность человека понимать свои и чужие эмоции и управлять ими с целью повышения собственной эффективности.

Из диаграммы видно, что высокий уровень транслируется у 69% курсантов 1 курса (на этапе входного тестирования этот результат составлял 57%), 24 % этот показатель составил у курсантов 2 курса, вместо стартовых 18,1%. Если анализировать данные по выборке респондентов 3 и 4 курсов, то мы видим также положительную динамику (рисунок 1).

На следующем этапе была проанализирована эмпирическая картина по шкале «Управление эмоциями других людей» или «Распознавание эмоций других людей». По этим субтестовым шкалам транслируется умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей. Это важная личностная характеристика для социономических профессий.

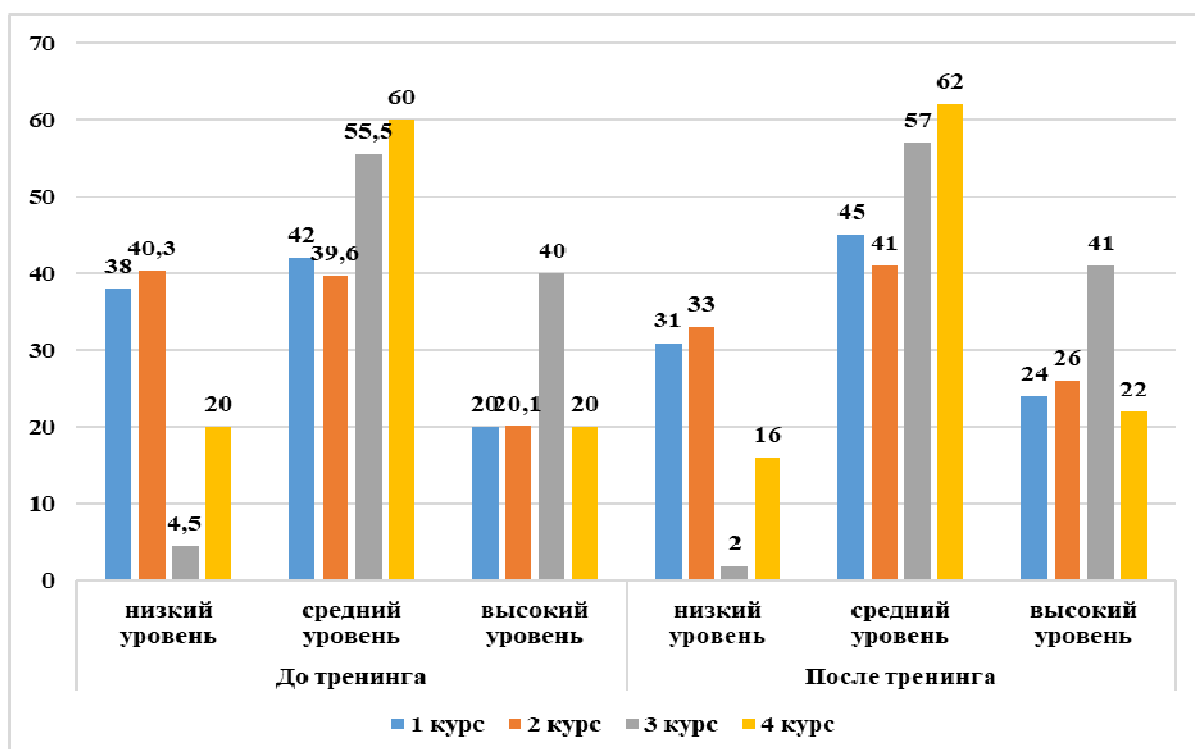


Рисунок 2. Процентное соотношение эмпирических данных по шкале «Управление эмоциями других» до и после проведенных мероприятий, %

После проведения тренинговой работы было получено, что прирост актуализирован в экспликации по среднему и высокому уровню навыков управления эмоциями других людей: у курсантов 1 курса этот показатель увеличился на 12%, у обучающихся на 2 курсе – практически на 6%, на 1% повысился данный показатель у курсантов 3-го курса и на 2% – у обучающихся 4-го курса.

Серьезную обеспокоенность на этапе входного тестирования у нас вызвали эмпирические данные, иллюстрирующие навыки управления своими эмоциями. Управление своими эмоциями проявляется в эмоциональной отходчивости,

эмоциональной гибкости личности, т.е. это навыки произвольного управления своими эмоциями, которые в современном, наполненном стрессами мире, актуальны для совладания с вызовами социума. Но бесспорным достоинством проведенной работы является изменение картины по данной шкале (рисунок 3).

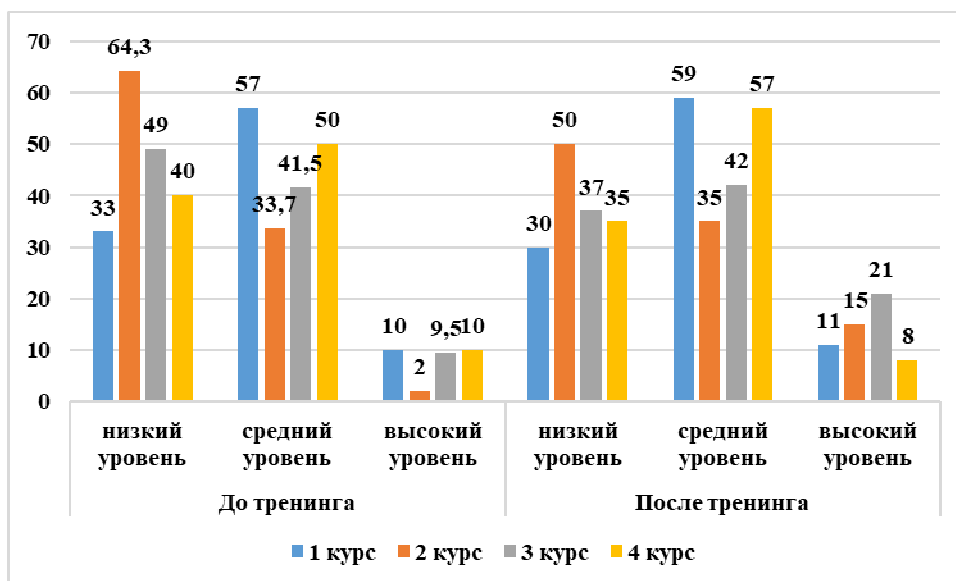


Рисунок 3. Процентное соотношение эмпирических данных по шкале «Управление своими эмоциями» до и после проведенных мероприятий, %

Как видно из диаграммы, управляли своими эмоциями на высоком уровне на этапе входного тестирования на всех курсах обучения достаточно малая часть выборки. Этот показатель изначально не превышал 10% ни в одной из подгрупп выборки. Из курсантов 2-го курса он был свойственен всего лишь 2% обучающихся. Низкий и средний уровни по данной шкале транслировали практически равное количество респондентов на разных курсах обучения. Серьезную озабоченность вызывал тот факт, что практически половина всех участников опроса демонстрируют низкий уровень по данной шкале. Но после проведения повторного диагностического среза мы увидели изменения в лучшую сторону по данной шкале.

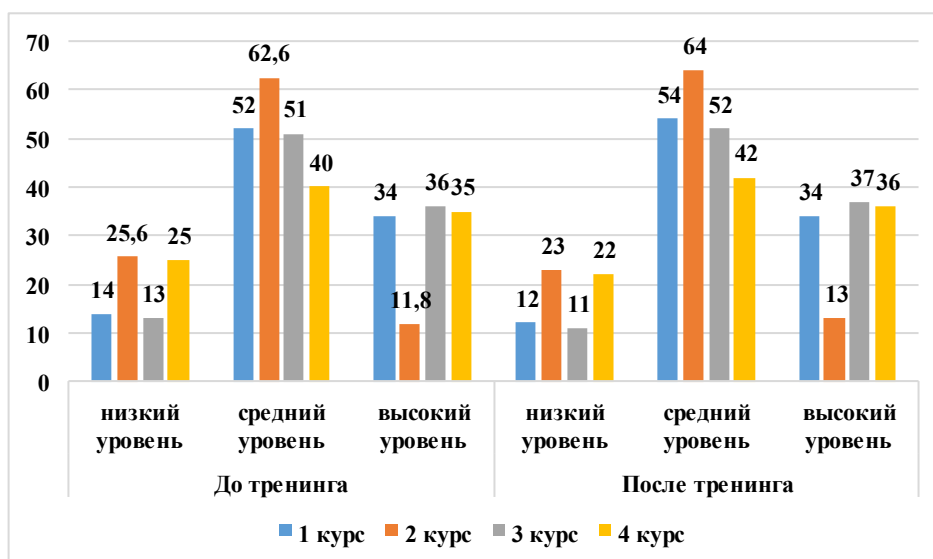


Рисунок 4. Процентное соотношение эмпирических данных по шкале «Эмпатия» до и после тренинга, %

Как видно из данных, представленных на диаграмме, выше трети респондентов из числа курсантов 1-го, 3-го и 4-го курсов показывали наличие высокого уровня по шкале «Эмпатия» на начальном этапе проводимых мероприятий по оздоровлению эмоционального микроклимата.

Процентное соотношение эмпирических данных по шкале «Эмпатия» до и после тренинга, %

Срезы	До тренинга			После тренинга		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
1 курс	14	52	34	12	54	34
2 курс	25,6	62,6	11,8	23	64	13
3 курс	13	51	36	11	52	37
4 курс	25	40	35	22	42	36

На первом этапе диагностической работы при первичном срезе примерно четвертая часть курсантов 2-го и 4-го курса транслировали низкий уровень по данной шкале. После активного участия респондентов во всех мероприятиях показатели изменились (таблица 1).

У курсантов 1 курса изменились показатели по низкому и среднему уровню развития эмпатических способностей, показатели высоко уровня остались на прежних значениях. У обучающихся 2, 3 и 4 курсов показатели высокого уровня по данной шкале составили всего 2% и 1%, соответственно.

Также повторный диагностический срез был проведен по шкале «Самомотивация», сущностная характеристика которой транслирует навыки управления своим поведением, за счет управления эмоциями (рисунок 5).

Так как эмоциональный интеллект отвечает за интеграцию эмоциональных и когнитивных функций, целью которых является повышение эффективности деятельности человека, а также повышения уровня адекватности его взаимодействия с окружающей средой [3].

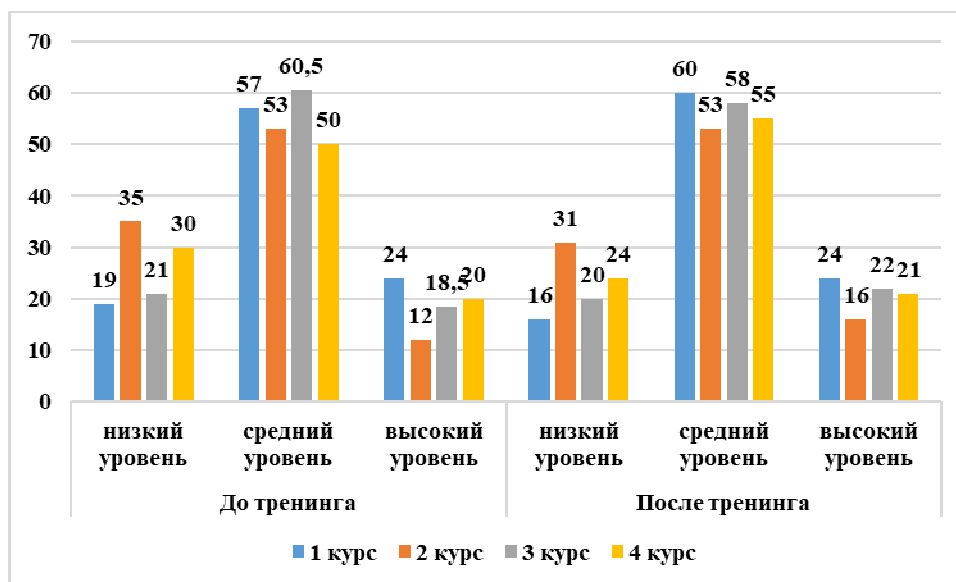


Рисунок 5. Процентное соотношение эмпирических данных по шкале «Самомотивация» до и после тренинга, %

Этот фактор зависит самым тесным образом от типологии эмоционального интеллекта личности. В ряде исследований предлагается модель, согласно которой эмоциональный интеллект строится на основе четырех базовых драйверов: осознанность, мотивация, самооценка и адаптивность. Каждый из этих драйверов включает в себя различные навыки, но эти навыки можно представить как основу для формирования и когнитивного компонента деятельности, а также весьма значимой системы ценностей.

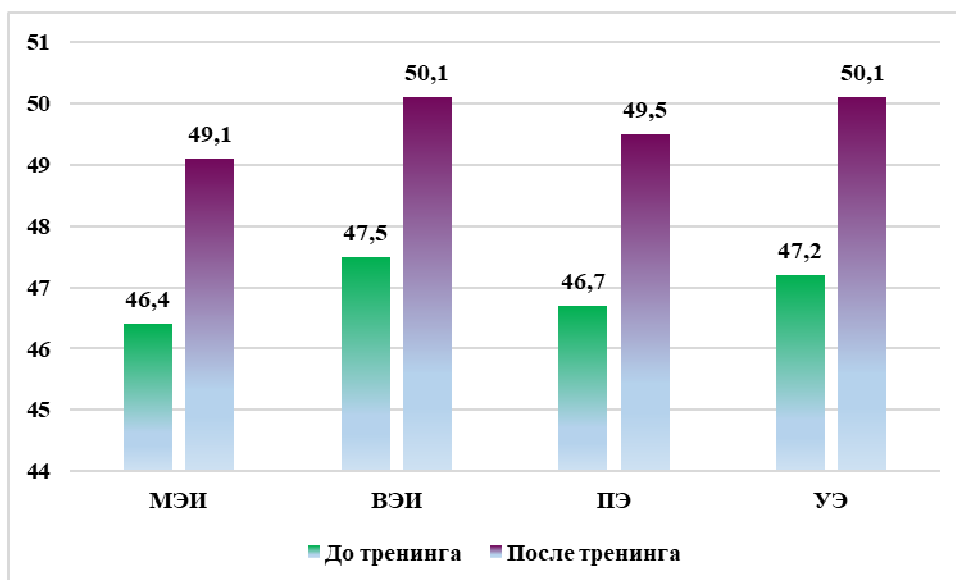


Рисунок 6. Показатели по методике «Эмоциональный интеллект» Д.В. Люсина

Итак, как видно из диаграммы (рисунок 6), по всем шкалам методики «ЭМИн» Д.В. Люсина также видна положительная динамика. Показатели изменились по всем субшкалам методики, что доказывает эффективность тренинговой работы в области улучшения характера межличностных отношений, о чем свидетельствует изменение уровня межличностного эмоционального интеллекта, совершенствования навыков управления своими эмоциями, понимания эмоций других людей, а также уровня внутриличностного эмоционального интеллекта [4].

Выводы. В ходе проведенной работы по оценке изменений уровня эмоционального интеллекта курсантов и слушателей наметились перспективные цели и задачи для продолжения этой деятельности через расширение тематики тренинговых занятий, проведение научно-практических конференций, дискуссионных панелей и форумов. В расширенном спектре форм работы по формированию эмоционального интеллекта молодых людей можно также отдать предпочтение и парадигме цифровой трансформации. Сквозные цифровые сервисы и технологии позволяют охватить большое количество участников и проанализировать цифровой след с помощью больших данных. Таким образом, проблема формирования эмоционального интеллекта молодых людей и оценка потенциального ресурса такой формы работы, как: социально-психологический тренинг, будет решена более оптимальным способом в более короткие сроки. Это не только позволяет конструктивно перестроить системное психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды ведомственного вуза, но и пересмотреть подходы к коммуникации с обучающимися.

Литература:

1. Безбородова, Л.А. Эмоциональный интеллект как важный фактор коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов / Л.А. Безбородова, М.А. Безбородова // Наука и школа. – 2018. – №3. – С. 52-57.
2. Деревянко, С.П. Методика тренинга эмоционального интеллекта как инструмента повышения психологического благополучия виктимной личности / С.П. Деревянко // Балканско научно обозрение. – 2019. – №1 (3). – С. 74-77.
3. Забродина, Л.А. Социально-психологический тренинг как средство развития эмоционального интеллекта будущих психологов / Л.А. Забродина // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – №3 (8). – С. 62-67.
4. Морозова, И.С. Развитие содержательных характеристик эмоционального интеллекта студентов вуза в условиях психолого-педагогического сопровождения / И.С. Морозова, А.Е. Каргина // Известия Иркутского государственного университета. – Серия: Психология. – 2018. – Т. 25. – С. 76-88.
5. Пашков, Г.Н. Проблема формирования эмоционального интеллекта обучающихся в условиях цифровизации образования / Г.Н. Пашков, Ю.В. Рахматулин, В.А. Артеян // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-1. – С. 96-100.

УДК 159.9.07

кандидат педагогических наук, доцент Виноградская Марина Юрьевна

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

кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна

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

студент Русу Яна Юрьевна

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

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕМПЕРАМЕНТА ОБУЧАЕМЫХ И ИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ПРИ ВЫБОРЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается проблема индивидуальности и личных качеств обучаемых в рамках компетентностного подхода к обучению. Авторы рассматривают темперамент как индивидуально-типологическую особенность обучаемых. Анализируют подходы ученых-психологов к данной проблеме. Описывают результаты проведенного эмпирического исследования по изучению взаимосвязи типа темперамента и предпочтений обучаемыми различных учебных дисциплин (на примере учащихся СПО). В конце делают выводы о взаимосвязи типа темперамента и предпочтений ими учебных дисциплин различного профиля.

Ключевые слова: компетентностный подход, индивидуально-типологические особенности, темперамент, тип темперамента, предпочтения учебных дисциплин, флегматик, сангвиник, меланхолик, холерик.

Annotation. The article deals with the problem of individuality and personal qualities of trainees within the framework of the competence approach to training. The authors consider temperament as an individual-typological feature of the trainees. Analyze the approaches of psychological scientists to this problem. Describe the results of the conducted empirical study on the study of the relationship between the type of temperament and preferences of students of various academic disciplines (on the example of students of vocational education). At the end, conclusions are drawn about the relationship between the type of temperament and their preferences for academic disciplines of various profiles.

Key words: competence approach, individual-typological features, temperament, type of temperament, preferences of academic disciplines, phlegmatic, sanguine, melancholic, choleric.

Введение. Современные стратегии развития образования переносят акцент с формирования традиционных знаний, умений, навыков на развитие индивидуальности и личностных качеств обучаемых. Это лежит в основе компетентностного подхода в обучении и направлено на формирование компетенций обучаемых. При этом, под компетенцией, вслед за И.А. Зимней мы будем понимать «интеллектуально и личностно обусловленный опыт социальной и профессиональной деятельности человека». В данных условиях существует потребность в более глубоком и комплексном изучении индивидуальных особенностей обучаемых для более эффективной организации учебного процесса и оценки качества его результатов.

Изложение основного материала статьи. Темперамент представляет собой одну из наиболее изученных индивидуальных характеристик. Обращаясь к понятию темперамента, можно выделить различные подходы к его пониманию: теории темперамента. Ученые рассматривали темперамент как форму поведения личности, которая связана с силой и быстротой изменения эмоций; как особенности физических характеристик человека; особенности нервной деятельности, связанной с нейрофизиологией.

В научной школе В.С. Мерлина [13] выделены основные параметры или свойства темперамента (хотя о правомерности включения некоторых до сих пор идут дискуссии), а Б.М. Теплов [15] при изучении темперамента, обращал внимание на то, что он больше проявляется в динамической характеристике деятельности, нежели в содержательной.

Г. Айзенк [1] предложил модель типов темпераментов, в которой представлены как четыре принятых типа темперамента, так и психологические реакции, свойственные данному типу темперамента. Данная модель является одной из наиболее востребованных и в настоящее время. В своей работе мы будем опираться именно на нее.

Также рядом исследователей отмечается роль индивидуально-типологических особенностей личности (в том числе, и темперамента) в эффективности учебной деятельности. Они рассматриваются авторами как основа склонностей и способностей обучаемых, залог успешности/неуспешности тех или иных видов деятельности, как ядро индивидуального стиля деятельности.

Поскольку в юношеском возрасте ведущей деятельностью является профессиональное самоопределение и в этом возрасте формируется индивидуальный стиль умственной деятельности, базирующийся на темпераментальных особенностях, а также происходит дифференциация интересов. Поэтому именно для данного периода важно рассмотреть, как взаимосвязаны индивидуально-типологические свойства (на примере темперамента) и предпочтения обучаемыми различных учебных дисциплин.

Исследование проводилось авторами на базе учреждения СПО (среднего профессионального образования) г. Калуга и проходило в несколько этапов. На подготовительном этапе авторами определялась проблема исследования; проводились систематизация и анализ теоретического материала, разработка программы исследования. Основной этап заключался в непосредственном проведении диагностики и обработке полученных материалов. На заключительном этапе проводилась математическая обработка данных, анализ и интерпретация результатов. Для обработки данных использовались методы описательной статистики, частотный анализ, таблицы сопряженности. Математическая обработка данных проводилась с помощью компьютерной программы «SPSS 13 for Windows». Выборка: учащиеся СПО 17-18 лет.

Обратимся к анализу результатов предпочтений у обучающихся различных учебных дисциплин.

Предпочитаемые дисциплины учащимися СПО

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
предметы матем.цикла	10	50,0	50,0	50,0
предметы гуманит. цикла	1	5,0	5,0	55,0
физкультура	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

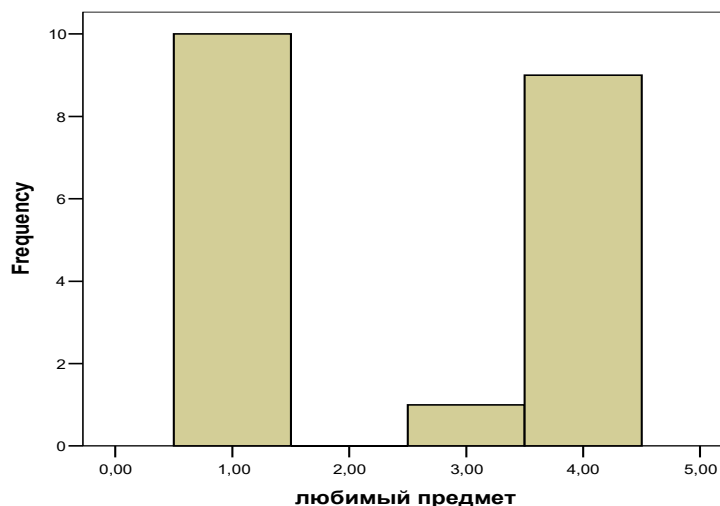


Рисунок 1. Частота встречаемости предпочтений дисциплин различных циклов

(Примечание. Здесь и далее: 1 – дисциплины математического цикла; 2 – дисциплины естественно-научного цикла; 3 – дисциплины гуманитарного цикла; 4 – физкультура)

На основе частоты встречаемости можно сказать, что у обучаемых наиболее предпочитаемыми являются дисциплины математического цикла (алгебра, геометрия, физика) – их отметили 50% учащихся. 45% учащихся выбрали в качестве предпочитаемого предмета физкультуру. Дисциплины гуманитарного цикла (русский язык, литература, история) предпочитают лишь 5% учащихся.

Можно отметить следующие характеристики мотивации выбора данных дисциплин учащимися: «данный предмет интересен», «предмет нужно знать всем», «получаю удовольствие при его изучении», «предмет нужен для будущей работы», «учитель интересно объясняет», «предмет считается выгодным», «просто интересно».

Обратимся к анализу выбора нелюбимых дисциплин.

Нелюбимые дисциплины учащихся СПО

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
предметы матем.цикла	2	10,0	10,0	10,0
предметы ест.-науч. цикла	10	50,0	50,0	60,0
предметы гуманит. цикла	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

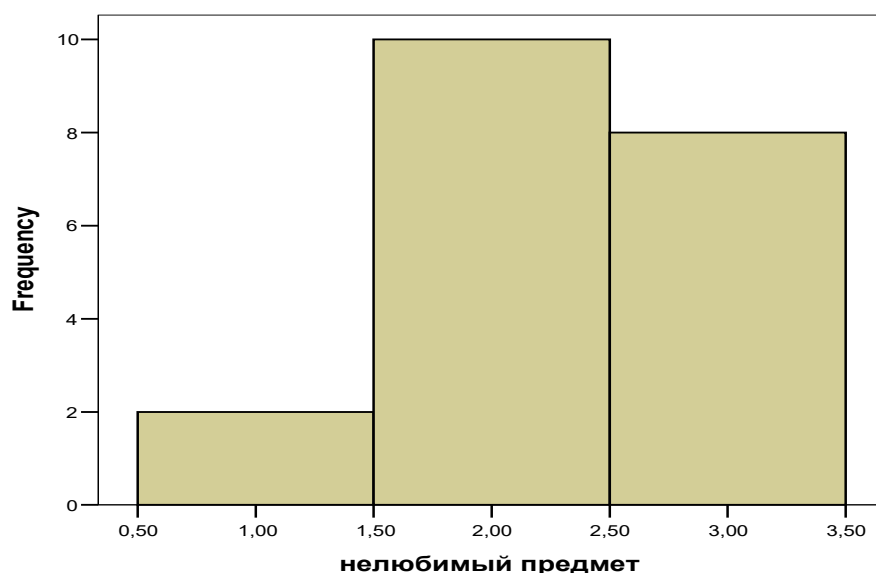


Рисунок 2. Частота встречаемости нелюбимых дисциплин различных циклов

Наиболее «нелюбимыми» являются дисциплины естественнонаучного цикла – 50% учащихся. 40% – отмечают в качестве нелюбимых дисциплины гуманитарного цикла, 10% – дисциплины математического цикла.

Мотивация выбора данных дисциплин учащимися в качестве нелюбимых следующая: «данный предмет неинтересен», «предмет не нужен для будущей работы», «предмет не нужно знать всем», «не нравится, как преподает учитель», «не получаю удовольствия в изучении», «предмет трудно усваивается».

Полученные результаты можно объяснить специализацией учебного заведения и тем, что у обучаемых достаточно четко определены профессиональные интересы, а также вероятно связаны с типами темперамента. Для того, чтобы проверить данное предположение, обратимся к анализу результатов предпочтений сангвиников, флегматиков, холериков, меланхоликов.

Таблица 3

Частота встречаемости типов темперамента у учащихся СПО

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
сангвиник	6	30,0	30,0	30,0
флегматик	9	45,0	45,0	75,0
холерик	4	20,0	20,0	95,0
меланхолик	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

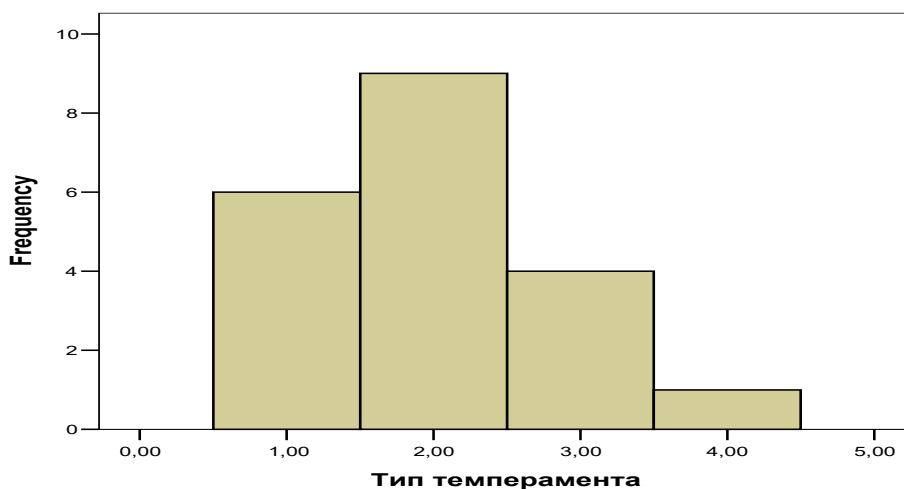


Рисунок 3. Частота встречаемости типов темперамента у учащихся СПО

В данной выборке была выявлена следующая частота встречаемости типов темперамента: 45% – флегматики, 30% – сангвиники, 20% – холерики, 5% – меланхолики. Поскольку процент встречаемости меланхоликов достаточно мал, мы не будем анализировать в дальнейшем результаты, связанные с ними. Подробно останавливаться на описании каждого типа темперамента не будем, так как оно достаточно широко представлено в психологической литературе.

Обратимся к анализу предпочтений различных учебных дисциплин обучаемых с разным типом темперамента.

Таблица 4

Частота встречаемости предпочитаемых дисциплин в зависимости от типа темперамента

Тип темперамента * любимый предмет Crosstabulation

			любимый предмет			Total
			предметы матем.цикла	предметы гуманит. цикла	физкультура	
Тип темперамента	сангвиник	Count % within Тип темперамента	3 50,0%	0 .0%	3 50,0%	6 100,0%
	флегматик	Count % within Тип темперамента	4 44,4%	1 11,1%	4 44,4%	9 100,0%
	холерик	Count % within Тип темперамента	2 50,0%	0 .0%	2 50,0%	4 100,0%
	меланхолик	Count % within Тип темперамента	1 100,0%	0 .0%	0 .0%	1 100,0%
Total		Count % within Тип темперамента	10 50,0%	1 5,0%	9 45,0%	20 100,0%

Можно сделать вывод, что сангвиники и холерики предпочитают дисциплины математического цикла и физкультуру (50% соответственно), флегматики: дисциплины математического цикла, физкультуру и гуманитарные дисциплины (44,4%, 44,4% и 11,1% соответственно). Дисциплины гуманитарного цикла (русский язык, литература, история) предпочитают лишь 5% учащихся.

Таким образом, сангвиники, холерики и флегматики в большей степени предпочитают предметы математического цикла и физкультуру, чем предметы других циклов. Физкультура позволяет холерикам и сангвиникам избавиться от эмоционального напряжения (о чем могут свидетельствовать мотивы выбора: «просто интересно»). Математика, в свою очередь, позволяет реализовать интересы и склонности.

Можно отметить следующие характеристики мотивации выбора данных дисциплин учащимися: «данный предмет интересен», «предмет нужно знать всем», «получаю удовольствие при его изучении», «предмет нужен для будущей работы», «учитель интересно объясняет», «предмет считается выгодным», «просто интересно».

Обратимся к анализу выбора «нелюбимых» дисциплин.

Таблица 5

Нелюбимые дисциплины учащихся СПО в зависимости от типа темперамента

Тип темперамента * нелюбимый предмет Crosstabulation

			нелюбимый предмет			Total
			предметы матем.цикла	предметы ест.-науч. цикла	предметы гуманит. цикла	
Тип темперамента	сангвиник	Count % within Тип темперамента	1 16,7%	3 50,0%	2 33,3%	6 100,0%
	флегматик	Count % within Тип темперамента	1 11,1%	4 44,4%	4 44,4%	9 100,0%
	холерик	Count % within Тип темперамента	0 .0%	3 75,0%	1 25,0%	4 100,0%
	меланхолик	Count % within Тип темперамента	0 .0%	0 .0%	1 100,0%	1 100,0%
Total		Count % within Тип темперамента	2 10,0%	10 50,0%	8 40,0%	20 100,0%

Наиболее нелюбимыми являются дисциплины естественнонаучного цикла – 50% учащихся. 40% – отмечают в качестве нелюбимых дисциплины гуманитарного цикла, 10% – дисциплины математического цикла.

Таким образом, предметы естественнонаучного цикла не нравятся и сангвиникам, и флегматикам, и холерикам, но в большей степени эти предметы являются нелюбимыми у холериков. Это может объясняться тем, что холерик отличается повышенной возбудимостью и эмоциональной окрашенностью восприятия, а предметы данного цикла требуют усидчивости, терпения, необходимости заучивания.

Мотивация выбора данных дисциплин учащимися в качестве нелюбимых следующая: «данный предмет неинтересен», «предмет не нужен для будущей работы», «предмет не нужно знать всем», «не нравится, как преподает учитель», «не получаю удовольствия в изучении», «предмет трудно усваивается».

Выводы. В результате проведенного эмпирического исследования можно сформулировать следующие выводы.

Выявлено, что существуют особенности предпочтений у обучаемых с разным типом темперамента предметов разных циклов. Сангвиники, холерики и флегматики в большей степени предпочитают предметы математического цикла и физкультуру, чем предметы других циклов. Наряду с особенностями темперамента, это также можно объяснить наличием дифференциации профессиональных интересов в данном возрасте.

Предметы естественнонаучного цикла не нравятся и сангвиникам, и флегматикам, и холерикам, но в большей степени эти предметы являются нелюбимыми у холериков. Это может объясняться тем, что холерики отличаются повышенной возбудимостью, импульсивностью, выраженностью эмоциональных переживаний, а предметы данного цикла требуют усидчивости, терпения, необходимости заучивания.

Если учитывать проведенный нами ранее анализ мотивов предпочтения тех или иных дисциплин, то можно предположить, что также выбор может быть связан с дифференциацией профессиональных интересов и склонностей, спецификой учебного заведения.

Литература:

1. Айзенк, Г.Ю. Как измерить личность / Г. Айзенк, Г. Вильсон. – М.: ООО «Когито-Центр», 2000. – 283 с.: ил., табл.
2. Акимова, М.К. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения / М.К. Акимова, В.Т. Козлова // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 71-78.
3. Базылевич, Т.Ф. К психологии целостной индивидуальности / Т.Ф. Базылевич. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 207 с.
4. Белоус, В.В. К исследованию влияния типов темперамента на эффективность индивидуальной и совместной деятельности / В.В. Белоус // Вопросы психологии. – 1986. – №3. – С.113-121.
5. Голубева, Э.А. Типологический и измерительный подходы к изучению индивидуальности: от Оствальда и Павлова к современным исследованиям / Э.А. Голубева // Психологический журнал. – 1995. – №1. – С. 64-74.
6. Дубровина, И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова [и др]; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
7. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
8. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я.Л.Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 482 с.
9. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности: Учеб. пособие для пед. ин-тов / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
10. Кречмер, Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер. – М.: Научный фонд «Первая исследовательская лаборатория им. акад. В.А. Мельникова», 2000. – 208 с.
11. Крупнов, А.И. Психологические проявления и структура темперамента / А.И. Крупнов. – М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 1992 (1993). – 79 с.
12. Лейтес, Н.С. Б.М. Теплов и психология индивидуальных различий / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 36-49.
13. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности: избр. психол. труды / В.С. Мерлин. – М.: Изд-во «Ин-т практ. Психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 445 с.
14. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: учеб.пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, 2008. – 280 с.
15. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / Б.М. Теплов: под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 640 с.
16. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / О.В. Хухлаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

Психология

УДК 37.015.3

старший преподаватель Гайфуллина Наталья Геннадиевна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Исмаилова Наиля Иркиновна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

МЕХАНИЗМЫ ЗАЩИТЫ И СОВЛАДАНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛИ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования защитных механизмов и копинг-стратегий студентов 1-4 курсов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль подготовки «Психология образования». Методами исследования стали метод поперечных срезов с использованием методик «Индекс жизненного стиля» (авторы Р. Плутчик, Г. Келлерман) и «Способы совладающего поведения» (авторы Р. Лазарус, С. Фолкман); метод первичной количественной обработки данных (среднее значение) и метод математической статистики t-критерий Стьюдента в программе Microsoft Excel. Исследование механизмов защиты показало, что у студентов первого и четвертого курсов наибольшую выраженность имеет механизм защиты «Проекция». Им свойственно приписывать окружающим собственные эмоции, чувства и действия как отрицательные и неприемлемые, так позитивные и одобряемые.

У студентов второго и третьего курсов выражен механизм защиты «Рационализация». Это указывает на то, что они преодолевают конфликтные и фрустрирующие ситуации без сильных эмоциональных переживаний, предпочитая осмысливать их, используя псевдологические установки и убедительные доказательства. Наименьшую выраженность у всех студентов вне зависимости от курса обучения имеет защитный механизм «Замещение». Статистически достоверных различий по критерию t-Стьюдента между механизмами защиты у студентов по всем курсам обучения не обнаружено. В исследовании копинг-стратегий выявили различия между студентами первого и второго курсами в стратегиях совладающего поведения: «Бегство-избегание» ($p=0,01$), «Дистанцирование» ($p=0,033$). Студенты второго курса чаще используют данные стратегии поведения. Между вторым и третьим курсом обнаружены различия в копинг-стратегии «Дистанцирование» ($p=0,033$). Студенты второго курса по сравнению с третьекурсниками чаще демонстрируют данную стратегию в сложных неопределенных ситуациях. Между первым и четвертым курсами также обнаружено различие по выраженности использования студентами копинг-стратегии «Бегство-избегание» ($p=0,03$). Студенты четвертого курса чаще используют стратегию избегания от проблем. Такие способы поведения играют наименьшую роль при совладании с трудностями при прохождении еженедельных практик в школе, требующих насыщенных межличностных контактов с участниками образовательных отношений и снижает личностную резильентность и развитие профессиональных компетенций будущего педагога-психолога.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, копинг-стратегии (совладание), эмоционально-аффективное реагирование, резильентность, будущие педагоги-психологи.

Annotation. The article presents the results of a study of defense mechanisms and coping strategies of 1st-4th year students enrolled in the field of study 44.03.02 "Psychological and Pedagogical Education", training profile "Psychology of Education". The research methods were the cross-sectional method using the "Lifestyle Index" (authors R. Plutchik, G. Kellerman) and "Methods of Coping Behavior" (authors R. Lazarus, S. Folkman) methods; the method of primary quantitative data processing (average value) and the method of mathematical statistics Student's t-test in Microsoft Excel. The least pronounced among all students, regardless of the course of study, is the protective mechanism "Replacement". Statistically significant differences according to the Student's t-test between the protection mechanisms of students in all courses of study were not found. The study of coping strategies revealed differences between first- and second-year students in coping behavior strategies: "Escape-avoidance" ($p=0.01$), "Distance" ($p=0.033$). Second-year students use these behavioral strategies more often. Differences in the coping strategy "Distance" were found between the second and third courses ($p=0.033$). Second-year students, compared to third-year students, more often demonstrate this strategy in complex uncertain situations. Between the first and fourth years, a difference was also found in the severity of the students' use of the coping strategy "Escape-Avoidance" ($p=0.03$). Fourth-year students use the strategy of avoiding problems more often. Such ways of behavior play the least role in coping with difficulties during the passage of weekly practices at school, which require rich interpersonal contacts with participants in educational relations and reduce personal resilience and the development of professional competencies of the future teacher-psychologist.

Key words: psychological defense mechanisms, coping strategies, emotional and affective response, resilience, future educational psychologists.

Данная работа выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства Казанского федерального университета

Введение. Актуальность исследования заключается в выявлении закономерности смены механизмов защиты на копинг-стратегии (совладание) у будущих педагогов-психологов как дифференцированный показатель их личностной резильентности. Такие изменения наблюдаются в процессе практико-ориентированного обучения студентов.

Практико-ориентированное обучение представляет собой прохождение студентами учебных и производственных практик в общеобразовательной школе «Университетская», являющейся структурным подразделением Казанского федерального университета. Все практики распределены с первого курса по четвертый так, что студенты посещают школу с периодичностью 1-2 раза в неделю. Такой вариант совмещения обучения в вузе и выполнения заданий практик в школе дает возможность студентам, преодолевая трудности, мягко входить в профессию. Переходя с курса на курс, студенты приобретают навык взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений, учатся справляться с эмоциональными состояниями и быть эффективными в коммуникации [2, С. 283].

В процессе обучения происходит становление как профессионально-важных качеств педагога-психолога, так и формирование конструктивных личностных характеристик, необходимых для резильентности будущего педагога-психолога. Такими конструктивными характеристиками являются копинг-стратегии (совладание), которые способствуют выработке рациональных способов поведения, обеспечивают благополучное личностное развитие, формируют психологические ресурсы и зрелые способы адаптации к трудностям. Иррациональными способами поведения являются механизмы защиты, выступающие способами эмоционально-аффективного реагирования, формирующиеся у человека с детства и изменяющиеся в зависимости от степени удовлетворения потребностей личности. Механизмы защиты иррациональны, пассивны, неконструктивны, в случае их закрепления становятся дезадаптивными, тогда как копинг-стратегии – рациональны, активны, конструктивны, активизируют поведенческие усилия для разрешения конфликтов [3, С. 322].

Изложение основного материала статьи. Для профессионального становления и приобретения компетенций педагога-психолога необходима смена механизмов защиты на копинг-стратегии, которые позволят будущему специалисту стать резильентной личностью, способной профессионально взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, готовой адаптироваться к различным социальным группам, находить баланс между негативными и позитивными эмоциями. Личностная резильентность представляет собой внутренние ресурсы человека, позволяющие ему преодолевать трудные жизненные обстоятельства с возможностью эмоционально восстанавливаться, развиваться, проявлять конструктивное поведение во взаимодействии с окружающими [4, С. 360].

Преподаватели кафедры психологии Елабужского института Казанского федерального университета провели исследование у студентов очной формы обучения по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль подготовки «Психология образования». Общая выборка респондентов составила 51 человек. Из них студентов первого курса составило 10 человек, второго курса – 13 человек, третьего курса – 16 человек и четвертого курса – 12 человек.

Целью исследования явилось выявление защитных механизмов и копинг-стратегий студентов в зависимости от курса обучения в вузе. Мы предположили, что резильентность будущих педагогов-психологов формируется в зависимости от специальных условий обучения в виде практико-ориентированного подхода, способствующий смене иррациональных механизмов защиты на рациональные копинг-стратегии.

Методика «Индекс жизненного стиля» предназначена для выявления свойственных личности психологических защитных механизмов и степени их выраженности. Механизмы защиты представляют собой бессознательные импульсы, помогающие подавить неприятные, травмирующие психику переживания. Насчитывается восемь механизмов защиты, определяющие особенности психоэмоционального устройства человека, степень его зрелости и осознанности. Методика содержит список утверждений о себе, с которыми человек соглашается или не соглашается. Всем механизмам присваиваются количественные значения в зависимости от выраженности и интенсивности защитной реакции. В результате, с чем с большим количеством утверждений по конкретному механизму защиты согласился человек, тем выше показатель его напряженности. Если общая напряженность всех механизмов защиты выше 50%, то имеются неразрешенные личностные внутренние конфликты. Адаптированные и зрелые личности используют наименьшее количество защитных механизмов, а дезадаптированные и инфантильные к жизни в гораздо большей степени.

Методика «Способы совладающего поведения» использовалась для выявления копинг-стратегий, позволяющих справиться с трудными жизненными ситуациями путем их преодоления, либо уменьшения их отрицательных последствий, либо избегания этих трудностей, либо терпеливым к ним отношением. Респондентам предлагаются утверждения, касающиеся поведения в трудной жизненной ситуации, которые они оценивают их как часто или редко проявляющиеся. Копинг-стратегии способствуют развитию ответственности, самоконтроля и планированию решения задач, но они требуют от человека большой затраты энергии и включения когнитивных, эмоциональных и поведенческих усилий.

В результате первичной статистики по методике «Индекс жизненного стиля» получили средние значения (в %) выраженности защитных механизмов у студентов (Таблица 1).

Таблица 1

Средние значения по методике «Индекс жизненного стиля»

Защитные механизмы (в %)	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Вытеснение	25	27,7	19,5	29,2
Замещение	11	17,7	17,6	10,8
Проекция	40,8	38,4	36,1	46,4
Гиперкомпенсация	25	24,6	21,4	17,5
Регрессия	23,2	31,4	29,9	28
Отрицание	30,4	28,5	30,8	39,4
Компенсация	32	26,2	27,6	33,3
Рационализация	32,4	40,4	37,1	32

У студентов первого и четвертого курсов наибольшую выраженность имеет механизм защиты «Проекция» (40,8% и 46,4%). Им свойственно приписывать окружающим собственные эмоции, чувства и действия как отрицательные и неприемлемые, так позитивные и одобряемые. Поэтому негативными следствиями такой защиты является приписывание студентами своей агрессии, недоброжелательности, беспокойства, страха и т.п. другим людям, которые они замечают в них, чтобы избавиться и оправдать локализованные собственные негативные состояния. Это помогает снизить ответственность за неприемлемые собственные импульсы через восприятие их в качестве чужих. В то же время позитивным следствием проекции является сопереживание студентами первого и четвертого курса эмоциональному состоянию других людей, способность распознать, что они чувствуют и выразить сострадание. Это помогает поставить себя на место другого и выстроить эффективные межличностные отношения, договориться и выработать стратегию, удовлетворяющую обе стороны.

У студентов второго и третьего курсов выражен механизм защиты «Рационализация» (40,4% и 37,1%). Это указывает на то, что они преодолевают конфликтные и фрустрирующие ситуации без сильных эмоциональных переживаний, предпочитая осмысливать их, используя псевдологические установки и убедительные доказательства. Отрицательное следствие рационализации заключается в том, что студенты не решают проблему, а склонны отодвигать её решение на более позднее время или при других обстоятельствах. Положительным следствием рационализации является снижение градуса внутриличностного конфликта или психотравмирующей ситуации, обесценивание их значимости, помогая предотвратить студентам потерю самоуважения.

Наименьшую выраженность у всех студентов вне зависимости от курса обучения имеет защитный механизм «Замещение» (у первого курса – 11%, у второго – 17,7%, у 3 курса – 17,6 и у 4 курса – 10,8%). Это означает, что будущие педагоги-психологи не склонны разряжать подавленные (как правило, негативные) эмоции и чувства на слабые и незащищенные объекты.

Статистически достоверных различий по критерию t-Стьюдента между механизмами защиты у студентов по всем курсам обучения не обнаружено. Это можно объяснить тем фактом, что защитные механизмы личности формируются до профессионального обучения в процессе онтогенеза, студенты педагоги-психологи обладают общим психотипом, характерным для данной профессии [1, С. 79].

В результате первичной статистики по методике «Способы совладающего поведения» получили средние значения (в %) выраженности копинг-стратегий у студентов (Таблица 2).

Таблица 2

Средние значения выраженности копинг-стратегий по методике «Способы совладающего поведения»

Копинг-стратегии (в %)	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Конфронтационный копинг	45,5	50,5	53,3	49,4
Дистанцирование	47,2	62,2	52,2	56,1
Самоконтроль	65,7	65,7	65,2	60
Поиск социальной поддержки	62,7	65,5	66,1	66,1
Принятие ответственности	65,8	73,3	70	60,8
Бегство-избегание	45,8	64,5	57,9	60
Планирование решения проблемы	77,7	72,2	68,8	51,25
Положительная переоценка	61,9	70,4	70,9	63,8

У студентов первого курса наиболее выражено совладающее поведение «Планирование решения проблемы (77,7%), у студентов второго года обучения – «Принятие ответственности» (73,3%), у третьего курса – «Положительная переоценка» (70,9%), у четвертого курса – «Поиск социальной поддержки» (66,1%).

Первокурсникам свойственно проявлять адаптивную копинг-стратегию «Планирование решения проблемы» способствующую к конструктивному разрешению каких-либо жизненных трудностей за счет прошлого опыта, целенаправленного анализа сложившейся ситуации, разработки плана собственных действий.

Второкурсникам в большей степени свойственно «Принятие ответственности», что выражается в способности признавать свою роль в возникновении проблемы и нести ответственность за ее решение с отчетливой самокритикой и самообвинением. Им свойственно искать причины возникших трудностей в собственных недостатках и ошибках, а не в других.

У третьекурсников в большей степени проявляется копинг-стратегия «Положительная переоценка», позволяющая им преодолевать негативные переживания проблем за счет нахождения в них стимула для личностного роста и философского осмысления.

У студентов четвертого курса предпочитаемая копинг-стратегия – «Поиск социальной поддержки». Такая стратегия позволяет им разрешать проблемы за счет привлечения внешних ресурсов, ориентироваться на взаимодействие с другими людьми, ожидая от них внимания и сочувствия. Они склонны обращаться за рекомендациями к экспертам, компетентным специалистам, а также ожидают от них помощи конкретными действиями.

Наименьшую выраженность совладающего поведения у студентов первого и второго и четвертого курсов имеет «Конфронтационный копинг» (45,5%, 50,5% и 49,4%), у третьего курса «Дистанцирование» (52,2%).

Студенты 1, 2 и 4 курсов в меньшей степени используют стратегию конфронтации, следовательно, им не свойственна агрессия, враждебность, конфликтность и импульсивность поведения в трудных ситуациях.

Третьекурсникам в меньшей степени характерно снижать значимость той или иной проблемы. То есть им сложно дистанцироваться от проблемы, снизить ее значимость, следовательно, они эмоционально вовлечены в нее.

По каждой копинг-стратегии провели анализ различий между курсами при помощи статистического критерия t-Студента.

Статистически достоверные различия были обнаружены между студентами первого и второго курсами в стратегиях совладающего поведения: «Бегство-избегание» ($p=0,01$), «Дистанцирование» ($p=0,033$). Студенты второго курса чаще используют данные стратегии и преодолевают трудные жизненные ситуации и снижают эмоциональное напряжение через отрицание и игнорирование проблемы, снижение ее значимости, погружения в фантазии, пассивное поведение.

Между вторым и третьим курсом обнаружены различия в копинг-стратегии «Дистанцирование» ($p=0,033$). Студенты второго курса по сравнению с третьекурсниками чаще демонстрируют стратегию дистанцирования в сложных неопределенных ситуациях.

Между первым и четвертым курсами также обнаружено различие по выраженности использования студентами копинг-стратегии «Бегство-избегание» ($p=0,03$). Студенты четвертого курса чаще используют стратегию избегания от проблем. Они в силу специфики поведения меньше ориентированы на активные действия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки.

Выводы. Таким образом, всем студентам, будущим педагогам-психологам, обучающимся на очной форме обучения характерны одни и те же механизмы психологической защиты, так как статистически значимых различий между ними обнаружено не было. Это происходит в связи с тем, что защитные механизмы личности формируются преимущественно в детском и подростковом возрасте в процессе онтогенеза, поэтому студенты педагоги-психологи схожи по способам аффективно-эмоционального реагирования.

Исследование копинг-стратегий, являющиеся показателем совладающего поведения с трудностями показало, что только студенты второго и четвертого курсов преодолевают трудные жизненные ситуации и снижают эмоциональное напряжение через отрицание и игнорирование проблемы, снижение ее значимости, погружения в фантазии, пассивное поведение. Такие способы поведения играют наименьшую роль при совладании с трудностями при прохождении еженедельных практик в школе, требующих насыщенных межличностных контактов с участниками образовательных отношений и снижает личностную резильентность и развитие профессиональных компетенций будущего педагога-психолога.

На основании исследования необходимо педагогам вуза разработать систему мероприятий для психолого-педагогического сопровождения студентов во время практико-ориентированного обучения с целью развития у них конструктивных копинг-стратегий.

Литература:

1. Бассин, Ф.В. О силе «Я» и психологической защите / Ф.В. Бассин. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 656 с.
2. Гайфуллина, Н.Г. Особенности подготовки педагогов-психологов в системе "вуз - университетская школа" / Н.Г. Гайфуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 282-285. – EDN TJGGXX.
3. Исмаилова, Н.И. Защитное поведение и осмысленность жизни в трудной жизненной ситуации (на примере женщин и мужчин) / Н.И. Исмаилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 319-323.
4. Ушатикова, И.И. Факторы формирования резильентности будущего педагога в системе вузовской профессиональной подготовки / И.И. Ушатикова, Н.Н. Асхадуллина, Л.Р. Халиуллина // Вопросы педагогики. – 2022. – № 5-1. – С. 358-361.

УДК 159.9

студент Джембек Юлия Игоревна

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

студент Ефремова Анастасия Владимировна

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

студент Моторина Полина Алексеевна

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

НИЗКИЙ УРОВЕНЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА СКЛОННОСТИ ЛИЧНОСТИ К ФАНАТИЗМУ

Аннотация. Статья «Низкий уровень толерантности к неопределенности как предпосылка склонности личности к фанатизму» посвящена рассмотрению фанатизма как одного возможных вариантов реакции субъекта с низким уровнем толерантности к неопределенности на возникшую проблему. Неопределенность можно охарактеризовать как психологическую проблему личности, столкнувшейся с социальной нестабильностью. Решение этой проблемы требует от человека проявления собственной активности. Специфика этой активности во многом зависит от такого личностного показателя, как толерантность к неопределенности. Проведенное нами исследование, направленное на изучение уровня толерантности к неопределенности у молодежи студенческого возраста, показало, что люди с низким уровнем толерантности к неопределенности склонны к регламентации и догматизации своей жизнедеятельности. Кроме того, у испытуемых замечены нежелание принимать изменения и склонность к радикальному разграничиванию понятий. Эти характеристики в некоторой степени совпадают с признаками личности, склонной к фанатизму. Фанатизм понимают как доведенную до крайней степени приверженность человека каким-либо верованиям или идеям. С учетом актуальности проблемы, нами было принято решение исследовать низкий уровень толерантности к неопределенности как возможную предпосылку склонности человека к фанатизму. Авторы рассмотрели работы отечественных психологов, посвященных исследованию природы фанатизма. Кроме того, авторы проанализировали взгляды исследователей на личность фанатика. В результате проведенной работы, коллектив авторов пришел к следующим выводам. Личность, обладающая ранее перечисленными свойствами, оказавшись во фрустрации и столкнувшись с любого рода социальной нестабильностью, более всего склонна стать фанатиком. Так фанатизм становится способом преодоления субъективной неопределенности. Как социально-психологическое явление, фанатизм имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Однако, значительность негативных сторон фанатизма превосходит позитивные стороны этого явления, что не оставляет сомнений в том, что фанатизм является деструктивным способом преодоления личностной неопределенности.

Ключевые слова: неопределенность, толерантность к неопределенности, фрустрация, фанатизм, радикализм, экстремизм.

Annotation. The article "Low level of tolerance for uncertainty as a prerequisite for a person's propensity for fanaticism" is devoted to considering fanaticism as one of the possible options for the reaction of a subject with a low level of tolerance for uncertainty to a problem that has arisen. Uncertainty can be characterized as a psychological problem of a person faced with social instability. Solving this problem requires a person to show their own activity. The specificity of this activity largely depends on such a personal indicator as tolerance for uncertainty. Our study, aimed at studying the level of tolerance for uncertainty among young people of student age, showed that people with a low level of tolerance for uncertainty tend to regulate and dogmatize their life. In addition, the subjects showed an unwillingness to accept changes and a tendency to radically distinguish between concepts. These characteristics to some extent coincide with the signs of a person prone to fanaticism. Given the relevance of the problem, we decided to investigate the low level of tolerance for uncertainty as a possible prerequisite for a person's propensity for fanaticism. The authors reviewed the work of domestic psychologists devoted to the study of the nature of fanaticism. In addition, the authors analyzed the views of researchers on the personality of a fanatic. As a result of the work carried out, the team of authors came to the following conclusions. A person characterized by uncertainty aversion, being in a state of frustration and faced with any kind of social instability, is most likely to become a fanatic. Thus fanaticism becomes a way of overcoming subjective uncertainty. As a socio-psychological phenomenon, fanaticism has both positive and negative sides. However, the significance of the negative aspects of fanaticism outweighs the positive aspects of this phenomenon, which leaves no doubt that fanaticism is a destructive way to overcome personal uncertainty.

Key words: uncertainty, tolerance for uncertainty, frustration, fanaticism, radicalism, extremism.

Введение. Последние годы в мировой истории характеризуются тем, что количество и масштаб социальных потрясений многократно возросли как в России, так и по всему миру. Волнения в политической и экономической сферах, не сдающая позиций пандемия COVID-19 и некоторые природные катаклизмы становятся причинами глобальных изменений в жизни многих людей (например, потеря работы или жилья, невозможность выполнения привычной деятельности и т.п.). Таким образом, человек, столкнувшийся с изменениями и нестабильностью, зачастую попадает в ситуацию неопределенности.

Под неопределенностью в рамках нашего исследования мы понимаем социальную нестабильность, предъявляющую личности повышенные требования в плане собственной активности [1, С. 130]. Проявляться социальная нестабильность может как в ситуации межличностного общения (засчет неизвестности намерений собеседника), так и в момент принятия важного решения, и при нахождении в трудной жизненной ситуации. Неоднозначность окружающих условий лишает человека психологического равновесия и приводит к обострению внутренних и внешних противоречий.

В периоды, когда социальная нестабильность ощущается особенно остро, общество нуждается в поддержке не только экономического и политического характера, но и некой общей идеи, способной объединить, направить, дать определенность. Однако зачастую приверженность идее перерастает в фанатизм.

Изложение основного материала статьи. В контексте проблемы неопределенности необходимо упомянуть о таком понятии, как толерантность к неопределенности, уровень которой определяет характер активности субъекта по отношению к возникшей неопределенности: от жесткой регламентации жизни до открытости к новизне и неоднозначности. Пока общепринятого определения толерантности к неопределенности нет. Например, Д. Маклейн определяет этот термин как «спектр реакций на стимулы, которые индивидом понимает как незнакомые, сложные, вариативные или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций», имея при этом в виду как низкую, так и высокую

толерантность к неопределенности [4, С. 68]. В то же время Т.В. Корнилова говорит о толерантности к неопределенности как о свойстве личности, объединяющем в себе такие характеристики как стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти нестандартными путями и предпочтение более сложных задач (т.е. подразумеваемая высокая толерантность) [3, С. 77]. Объединяя точки зрения обоих авторов, мы можем в общем охарактеризовать толерантность к неопределенности как предпочтение неопределенности в случае высокой выраженности этого личностного свойства, и отторжение, неприятие неопределенности в случае низкой выраженности.

С целью более подробного изучения такого свойства личности, как толерантность к неопределенности и с учетом актуальности рассматриваемой проблемы, мы организовали психологическое исследование, направленное на изучение степени толерантности к неопределенности у молодежи. В исследовании приняли участие 30 студентов ЛПИ – филиала СФУ, возраст которых составил от 17 до 24 лет. В качестве диагностического инструментария использована методика «Шкала толерантности к неопределенности (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I (сокр. MSTAT-I))» Д. Маклейна в адаптации Е.Н. Осина.

По шкале «Предпочтение неопределенности» около трети студентов набрали малое количество баллов, что относит их к людям с низким предпочтением неопределенности. 56% опрошенных характеризуются средним уровнем предпочтения неопределенности, то есть их отношение к неопределенности зависит от специфики рассматриваемого ими предмета и отличается вариативностью. Доля студентов с высоким уровнем предпочтения неопределенности составляет 14%.

По шкале «Толерантность к неопределенности» анализ показал, что 10% студентов относятся к неопределенности негативно и стараются всячески ее избегать, 76% опрошенных имеют средний уровень толерантности, 14% респондентов относятся к неопределенности с высокой степенью толерантности.

Проанализировав результаты по шкале «Отношение к новизне», мы отметили, что 23% студента предпочитают избегать всего нового, предпочитая уже привычное. 63% равнодушны к новизне, так как при предпочтении привычного и известного, тем не менее, не воспринимают изменения в своей жизни враждебно. В свою очередь 14% опрошенных студентов положительно воспринимают новые явления и события в своей жизни, и стремятся как можно чаще получать новые впечатления, участвовать в новых для себя мероприятиях и т.д.

По шкале «Отношение к сложным задачам» доля опрошенных, характеризующихся негативным отношением к сложным задачам составила 36%. Это означает не только неготовность данных испытуемых к сложным ситуациям, требующим от них принятия решений, но и характер принимаемых ими решений, чаще всего самых простых, отличающихся низкой вариативностью и прудуманностью, иногда радикальных (например, отказ от решения задачи совсем). 58% сложные задачи не пугают, обычно они находят выход из сложившейся ситуации. 6% опрошенных проявляют энтузиазм по отношению к сложным задачам, и порой сами ставят их перед собой. Эта группа опрошенных характеризуется также склонностью к риску.

Анализ результатов по шкале «Отношение к неопределенным ситуациям» показал, что 18% респондентов предпочитают избегать неопределенных ситуаций, подвержены стрессу в случае, если им приходится находиться в ситуации неопределенности, и очень долгое время после выхода из ситуации мысленно возвращаются к ней. 68% при этом характеризуются безразличием к неопределенным ситуациям, считая, что они неизбежны в процессе жизнедеятельности. 14% относятся к неопределенным ситуациям положительно.

Таким образом, результаты, отражающие общую толерантность к неопределенности у опрошенных студентов, таковы: 24% имеют низкую общую толерантность к неопределенности. 58% студентов характеризуются средним уровнем общей толерантности к неопределенности. При этом 18% студентов предпочитают фактор неопределенности в большинстве сфер своей жизни.

Обобщив результаты исследования, мы пришли к выводу, что испытуемые с низкой толерантностью к неопределенности предпочитают регламентировать свою жизнь, действовать по привычному сценарию и избегать рисков; задачи, заключающие в себе противоречие и неопределенность вызывают у них большие затруднения; кроме того, в ситуации неопределенности респонденты вероятнее всего предпочтут вообще не решать проблему, поскольку не обладают необходимым спектром поведенческих реакций и зачастую не уверены в себе и в правильности своих решений. Полученные результаты свидетельствуют о возрастающей актуальности проблемы и необходимости рассмотрения путей преодоления неопределенности.

Так, по мнению Н.А. Калюжной, такие черты как неуверенность в себе, эгоцентризм, желание обрести гарантии по отношению к своему состоянию в будущем характерны для личности, склонной к фанатизму. Кроме того, она отмечает, что такую личность характеризует неспособность к ответственности и автономности [2, С. 70]. Личность со слабой автономностью, как отмечает Н. А. Калюжная, привлекают идеалы и люди, предлагающие им конкретные пути выхода из нынешнего неустойчивого положения [2, С. 73]. М.Я. Яхьяев в свою очередь отмечает, что возможный «уход» субъекта в фанатизм имеет социальные причины, так как это условно нормальная реакция нормального человека на ненормальную историческую ситуацию [7, С. 49]. Таким образом, объединяя точки зрения авторов, мы приходим к выводу, что субъект, находящийся в нестабильной ситуации и обладающий низкой толерантностью к неопределенности становится склонным к вовлечению в какую-либо форму фанатизма, при этом фанатизм становится формой компенсации неуверенности и сомнения самого субъекта.

Р. Ясадов приводит общее толкование фанатизма: это слепое, безоговорочное следование убеждениям; доведенная до радикальности приверженность каким-либо идеям, верованиям или воззрениям, обычно сочетающаяся с нетерпимостью к чужим взглядам и убеждениям. В своей убежденности фанатик не признает возможность альтернативного взгляда на поддерживаемую им позицию, и игнорирует любую информацию, способную поколебать его представление о предмете. Автор отмечает, что особенно распространены религиозный, национальный и политический фанатизм [6, С. 175]. Именно эти виды фанатизма являются наиболее массовыми и наиболее деструктивными, так как становятся предпосылками к проявлениям экстремизма и терроризма, кроме того, конфликты на их почве не утихают на всем протяжении мировой истории.

Е.Е. Сятчихина и Л.И. Курышева отмечают, что фанатизм, как социальное явление имеет некоторые полезные свойства: например, фанатизм служит своеобразным индикатором состояния общества, так как по степени его выраженности и распространения можно судить о состоятельности среды и об уровне удовлетворенности ею населения. Кроме того, фанатизм необходим в закрытых сообществах, чтобы упростить идентификацию и способствовать сохранению его целостности (здесь сложно говорить об исключительно положительной роли фанатизма, скорее, он несет пользу для конкретного сообщества). Однако, даже такая форма фанатизма в целом для общества носит исключительно деструктивный характер, так как способствует росту и развитию сект, террористических группировок, объединений агрессивных спортивных фанатов и экстремистских субкультур (например, скинхедов), и т.д. Кроме того, авторы отмечают негативное влияние фанатизма не только для социума, но и для личности фанатика, так как к обычной жизни и ее вызовам он в полной мере не приспособлен, кроме того, фанатизм несовместим с личностным ростом [5, С. 104]. Также, по мнению

Е.Е. Сятчихиной и Л. И. Курьшевой, опасность данного феномена заключается в том, что ему свойственно из локального быстро разрастаться в более масштабный.

Выводы. Проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу, что интолерантность к неопределенности является одной из предпосылок фанатизма за счет стремления личности определить для себя ориентир, некий идеал, который даст ему определенность и избавит от противоречий. Однако, фанатизм является наиболее деструктивным путем решения проблемы неопределенности, так как фанатичная личность, пытаясь отстоять свою позицию, проявляет агрессию и экстремизм. Таким образом, по нашему мнению, необходимо способствовать развитию у личности критического мышления, уверенности в себе, готовности брать на себя ответственность за свои решения и т.д., чтобы тем самым повысить уровень толерантности к неопределенности и уменьшить риск склонности к фанатизму. Кроме того, необходимо сделать более доступной психологическую помощь для слоев населения, которые наиболее подвержены неопределенности и нестабильности, чтобы предотвратить их вступление в деструктивные фанатические сообщества.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект-Пресс, 2010.
2. Калюжная, Н.А. Фанатизм: личностные и групповые черты / Н.А. Калюжная // Философские науки. – 2007. – № 9. – С. 66-82.
3. Корнилова, Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 74-86.
4. Осин, Е.Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна / Е.Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65-86.
5. Сятчихина, Е.Е. Фанатизм как социальный феномен / Е.Е. Сятчихина, Л.И. Курьшева // Человеческий и профессиональный потенциал молодежи региона: Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, студентов, Тюмень, 17 апреля 2013 года. – Тюмень: Тюменский государственный нефтегазовый университет, 2014. – С. 102-104.
6. Ясадов, Р. Фанатизм как социокультурное явление / Р. Ясадов // Вестник научной мысли. – 2021. – № 3. – С. 175-178.
7. Яхьяев, М.Я. Фанатизм и терроризм: общее и особенное / М.Я. Яхьяев // Исламоведение. – 2010. – № 4(6). – С. 47-55.

Психология

УДК 159.922.72

студент-магистрант Джепарова Юлия Вадимовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна

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

ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСА ВОЗДЕЙСТВИЯ АРТ-ТЕРАПИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ

Аннотация. В статье говорится об актуальности вопроса арт-терапии. Арт-терапия становится достаточно популярным методом психологического взаимодействия с детьми посредством рисунков, сказкотерапии и других приемов, основанных на данном методе. Поэтому в данной статье освещены теоретические и практические идеи, которые предлагают иностранные авторы, так как они являются первооткрывателями данного подхода. Статья содержит обзор научных публикаций, нацеленных на исследование эмоционального интеллекта человека, а также на изучение группы арттерапевтических методов, эффективных в работе с детьми. Приводятся определения таких феноменов, как «арт-терапия», «эмоциональный интеллект». В данной статье уделяется внимание обзору иностранных источников. Рассматривается применение таких арт-методов, как рисунок и отражение эмоционального состояния детей через рисунок, ролевое проигрывание эмоциональных состояний, присоединение к эмоциональным состояниям персонажей через литературное творчество, способствующее развитию таких компонентов эмоционального интеллекта, как восприятие, идентификация эмоций, определение причин их возникновения.

Ключевые слова: арт-терапия, искусство, эмоциональный интеллект, младшие школьники, развивающая программа.

Annotation. The article talks about the relevance of the issue of art therapy. Art therapy is becoming a fairly popular method of psychological interaction with children through drawings, fairy tale therapy and other techniques based on this method. Therefore, this article highlights the theoretical and practical ideas offered by foreign authors, since they are the discoverers of this approach. The article contains an overview of scientific publications aimed at the study of human emotional intelligence, as well as the study of a group of art therapy methods effective in working with children. Definitions of such phenomena as "art therapy", "emotional intelligence" are given. This article focuses on the review of foreign sources. The application of such art methods as drawing and reflection of the emotional state of children through drawing, role-playing of emotional states, joining the emotional states of characters through literary creativity, contributing to the development of such components of emotional intelligence as perception, identification of emotions, determining the causes of their occurrence, is considered.

Key words: art therapy, art, emotional intelligence, primary school students, educational program.

Введение. Актуальность исследования данного метода заключается в том, что существует определенная необходимость и предпосылки в развитии потенциальных возможностей детей в сфере взаимодействия с окружением средой и обществом в целом, а также необходимо для формирования ресурсов, при стремлении к социальной успешности. Развитие психологически успешной платформы для будущего оказывает непосредственное влияние на становление личности ребенка в период школьного возраста, обеспечивая продуктивное познание окружающего мира и здоровое социальное общение.

Прежде всего, приступая к раскрытию темы статьи, хотелось бы отметить, что в России данная методика стала набирать популярность сравнительно недавно, что нельзя сказать о Европейских странах, где ее внедрение началось уже очень давно (в 1940 г.г.), и самые первые книги, на которые ссылаются современные авторы, говорят нам о таком методе арт-терапии, как рисование.

Целью нашего исследования является анализ зарубежных источников литературы на предмет использования арт-терапевтических методов в коррекции психоэмоционального состояния и влияния арт-терапии на развитие эмоционального интеллекта.

Изложение основного материала статьи. В работе использовались следующие общенаучные методы исследования: анализ научной и методической литературы по проблеме формирования эмоционального интеллекта и арт-терапии (Е.Б. Мамонова, О.В. Суворова [1, 3], О.А. Минеева [2], Л.Е. Beer [5], Sh. Riley [12], I.D. Yalom [16] и пр.), обобщение, сравнение и систематизация полученных научных данных.

Британский художник Адриан Хилл впервые ввел понятие «арт-терапия». Как оказалось, во время лечения в санатории Мидхарст, он обнаружил, что идет на поправку благодаря своему творчеству, всего лишь, рисуя близлежащие объекты. Рисунок, тем самым оказался «стимулом к выздоровлению». И в последующий же год, в Мидхарст, была введена арт-терапия для нуждающихся пациентов, и Хилл был приглашен, в качестве терапевта, обучающего рисунку пациентов, многим из которых была необходима помощь, особенно тем, кто вернулся после войны.

В это время, в протяжении всего этого творческого подхода, введенного в санатории, Хилл обнаруживает, что данная практика искусства не просто помогает пациентам отвлечься от своих болезней и травм, а способствует гармонизации их психики, методом освобождения от психологических травм, методом выплеска тревоги на холст [4, С. 23].

Поэтому в данном контексте можно проследить и заключить идею о том, что арт-терапия – это исцеление искусством, где главным и ключевым инструментом является творчество.

Первой страной, где в силу вступил закон об «арт-терапевтической деятельности» стала Великобритания. [10, С. 4].

Понятие «арт-терапия» стало часто скользить по страницам англоязычной прессы и использоваться такими авторами, как М. Наумбург (Naumburg, 1947, 1966) и А. Хилл (Hill, 1945), обозначая такие формы клинических практик, в рамках которых клиентам с эмоциональными, психическими и физическими нарушениями предоставлялось психологическое «сопровождение», в ходе которого путем изобразительного искусства происходило их лечение и реабилитация [13, С. 57].

В более научном обобщении можно дать такое определение арт-терапии: это совокупно-дисциплинарный подход, который соединяет в себе такие области знаний, как психология, медицина, педагогика и др. Основа которой не только художественная практика, но и многие другие приемы, к примеру, игры, сказки, просмотры фильмов.

Мы опираемся на труды современных англоязычных авторов, которые особо отмечают важность того, что арт-терапия доступна каждому, даже человеку, не имеющему специальных художественных навыков, потому что это не искусство в прямом смысле этого слова. Здесь самым важным является свобода самовыражения (Adrienne D. Hunter, Donalyn Heise, Beverley H. Johns [4], Amy Marschall [10], Dr Asutosh Jena [8], Rhoda Kellogg [9], и пр.).

Поэтому, анализируя научную литературу по проблеме, можно прийти к выводу, что авторы призывают участвовать в методике арт-терапии не только самих школьников, но и группу-семью, ссылаясь на более высокие результаты, полученные в давнем практическом опыте (Cathy A. Malchioni [6, 14], David A. Crenshaw [14], Dawn D'Amico [7], Eric J. Mash, David A. Wolfe [11] и пр.). Ведущие психологи-практики, занимающиеся широким спектром клинических проблем, предоставляют полный обзор арт-терапии, от теории и клинических исследований до практического применения; демонстрируют методы воздействия на основе искусства при работе с детьми и их семьями [6, 14, 7, 11].

В групповой арт-терапии, которую проводит Shirley Riley, длительность сеанса большинства групп составляет от сорока до шестидесяти минут в зависимости поставленной проблемы. Каждый сеанс начинается с краткой регистрации, позволяющей определить/фиксировать основную тему и проблему конкретной группы. Исходя из групповых тем выводится фокус для творческой терапевтической работы. Участники группы совместно проводят 30-50 минут, занимаясь творческой работой (рисованием, живописью, изготовлением масок, коллажей, письмом), работая тихо или иногда в оживленной беседе. Все продукты творческой деятельности ребенка предоставляются психологу. Иногда они доставляются и с предварительным уведомлением, например, на сессии, работа которых сфокусирована на особых проблемах детского возраста и восприятия (таких, к примеру, как потеря идентичности или образа тела). Личные материалы, предоставляемые на рассмотрение психологу, могут включать в себя найденные предметы, копии личных фотографий или журнальные картинки для коллажа. Последняя треть группового времени уходит на обмен историями, рассказами и ассоциациями с работой, а также на групповую обратную связь [12, С. 87].

В современном мире, все чаще и чаще мы сталкиваемся с проблемой эмоционального нарушения у детей. Психосоматические расстройства могут быть связаны с особенностями воспитания, с микроклиматом в семье, с социально-бытовыми условиями проживания ребенка, также жестокие компьютерные игры и фильмы оказывают непосредственное влияние на эмоциональное состояние школьников. В связи с этим современные дети стали менее восприимчивы к чувствам и эмоциям других людей.

Самым важным в обществе, в современном мире, не иметь самый высокий показатель интеллекта (IQ), а иметь здоровую психическую систему, уметь правильно взаимодействовать в социуме, находить по жизни правильную «партию» для себя, «правильно» создавать семью, все это можно сделать только с хорошей эмоционально-стабильной стабильной системой.

Эмоционально-личностная стабильность способствует успеху, физическому и психическому здоровью и более высокому качеству взаимоотношений с одноклассниками, учителями и родителями.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) – это способность распознавать эмоции и желания других людей, их мотивацию и намерения, а также свои собственные эмоции и желания. ЭИ может быть, как низким, так и высоким, и чем выше эмоциональный интеллект, тем более правильно в дальнейшей жизни возможно себя выразить.

Чем ниже развит эмоциональный интеллект, тем чаще дети будут склонны к проявлению агрессии, иметь более низкую концентрацию внимания и успеваемость. Чаще у таких детей наблюдается отсутствие интереса к учёбе. Достаточно частым явлением у людей с низким ЭИ являются трудности в осознании своих потребностей и собственных эмоций и, как следствие, у них наблюдается повышение риска возникновения психосоматических заболеваний. Дети же, которые обладают высокоразвитым эмоциональным интеллектом, могут похвастаться достаточно точным пониманием точки зрения других людей, и более выраженной эмпатией. Адаптация в школе протекает всегда для них безболезненно. Дети с высоким уровнем эмоционального интеллекта в большей степени удовлетворены своей школьной жизнью. Тревожность у таких детей достаточно редкое явление, они быстро учатся управлять своими эмоциями и направлять их на своё благо.

«Симптоматика» низкого ЭИ отражается в чрезмерной самокритике, в неуверенности в себе и в сложности общении с другими людьми. Все вышеперечисленные факторы могут мешать детям младшего школьного возраста эффективно работать и общаться в коллективе.

А высокий уровень эмоционального интеллекта выражается в таких.

1. Продуктивное общение. Когда ребенок умеет слушать собеседника, ясно выражать свои мысли и улаживать возможные конфликты.

2. Понимание или эмпатия. Насколько ребенок улавливает настроение других?

3. Самопознание. Данное личностное качество определяет знание сильных и слабых сторон своего «я», и умение уживаться с ними.

4. Управление эмоциями. Способность к преодолению ситуаций, в которых эмоции берут верх [5, С. 56].

Основываясь на вышеперечисленных признаках высокого ЭИ, и обратившись к идеям книги И.Д. Ялома «Theory and Practice of Group Psychotherapy», можно подвести такой итог, что стоит отдать предпочтение арт-терапии в группах, если это касается детей школьного возраста (Irvin D. Yalom) [16].

Ниже перечислены терапевтические факторы И.Д. Ялома, за которыми следует краткое объяснение того, как арт-терапия может дополнить терапевтические методы, направленные на коррекцию многих отклонений в развитии психики человека, и помочь справиться с различными психологическими проблемами.

1. Альтруизм. Когда участники помогают друг другу, они начинают испытывать чувство ценности и цели работы в команде. К примеру, иногда люди могут допускать или считать, что им нечего предложить другим. Но сам факт возможности что-то дать людям важен и служит основой для повышения самооценки, развития способности к самопознанию и самопринятию. Помогая друг другу, участники становятся источником поддержки друг для друга, делятся опытом, способствуют осознанию значимости совместного творческого процесса.

2. Подражательное поведение – это своеобразная готовность подражать тому, кто лучше адаптировался в группе, в классе, во дворе и т.д. Одним из способов подражательного поведения является моделирование. Подражая педагогу и другим членам группы, участники моделируют свое поведение. Например, они могут смоделировать обмен личными чувствами, проявление заботы и взаимоподдержку. Данное явление называется зрительской терапией или заместительной терапией. В группе арт-психотерапии работа с различными медиа также может способствовать развитию способности эффективно понимать и выражать себя. Подражательное поведение – общий аспект творчества и игры [16, С. 94].

3. Сплоченность является показателем единства, прочности и устойчивости межличностных отношений и взаимодействий внутри группы, которые характеризуются взаимным эмоциональным притяжением между участниками, их удовлетворенностью совместным объединением. Командная или групповая сплоченность является результатом взаимодействия, направленного на достижение общей цели, и усиливает стремление самоотверженно работать на благо интересов всей команды. Когда группа сплочена, все ее члены проявляют активное стремление поддерживать и защищать друг друга, обеспечивать безопасность коллектива и его духовных ресурсов. Если группа слабо сплочена, она не развивается, так как участники не стремятся проявлять активность и добиваться каких-либо результатов. Это приводит к потере исходных позиций и заинтересованности в решении поставленных задач [16, С. 94].

4. Межличностное обучение – это непосредственное взаимодействие лиц внутри определенной группы. Межличностное воздействие возникает, когда действия одного или нескольких людей влияют на убеждения и поведение остальных членов команды. Отношения развиваются или разрушаются в зависимости от того, насколько хорошо согласованы действия участников в решении поставленных задач. Участники группы не могут действовать разобщенно, им приходится ежедневно взаимодействовать друг с другом, и данные действия так или иначе взаимобусловлены. Тем самым, цель межличностного обучения состоит в развитии навыков совместного взаимодействия в команде, в обогащении отношений с окружающими людьми в различных социальных контекстах, таких, как работа, школа и семья.

5. Самопонимание. Основной фактор, связанный с межличностным самопознанием. Он стоит на более высоком уровне и является отражением своих проблем и бессознательных мотиваций, лежащих в основе поведения. Самопонимание, это самопознание себя, это не поиск новых умений и знаний, а порождение смысла того, что человеку необходимо узнать о себе, о мотивах своих поступков в ходе этого самопознания. Образы, которые могут быть созданы посредством арт-терапии, отражают внутренние конфликты и переживания. Изображения каждого будут отражать индивидуальные эмоции и чувства, которые испытывает человек и будет носить свой отпечаток, как отпечаток пальца руки, отражая аспекты личной истории. Изображения, созданные с течением времени, воспроизводят полную картину внутреннего мира и изменяются по мере развития отдельного человека и целой группы [16, С. 94].

Групповая форма арт-терапии отличается от индивидуальной тем, что предполагает демократичную атмосферу, меньше зависит от арт-терапевта, позволяет решать общие проблемы детей младшего школьного возраста, связана с оказанием взаимной поддержки [8, С. 34]. Групповая арттерапия помогает избавиться от стеснения, позволяет общаться друг с другом более открыто. Искусство возвращает доверие и учит взаимопониманию, что является важным именно для детей-школьников; способствует развитию у них таких коллективистских ценностей и качеств, как сплоченность, способность к взаимовыручке и проявлению эмпатии.

Работа арт-терапевта носит недирективный характер: арт-терапевт старается не мешать работе подопечного, проявлению его эмоций, его комментариям по поводу работы; он не предлагает готовых решений, но следует за динамикой состояний пациента, настраиваясь на индивидуальный темп работы каждого человека. Иными словами, роль психолога/ арт терапевта должна быть совершенно пассивной, чтобы прийти к нужным результатам [15, С. 81].

Выводы. Потенциал арт-терапии очевиден. Он огромный, но, к сожалению, анализируя работы иностранных авторов, возможно прийти только к одному выводу, что в нашей стране арт-терапия только берет свое начало и развиваться до нынешнего уровня в Европейских странах этому методу еще очень-очень долго. Чаще всего дело обстоит так, что современные педагоги-психологи имеют некоторое представление о методах и преимуществах творческой деятельности, но, тем не менее, в реальной практической работе с детьми мало способствуют ее вызреванию. Общим для всей этой псевдо-творческой деятельности становится примитивная игра с художественными материалами.

«Творческий акт, обогащающий ребенка-художника, дороже, чем диагнозы. От работ с элементарными формами – тактильное удовольствие. А мы, взрослые, получаем возможность узнать, что тревожит детей. В их рисунках проявляются не просто фантазии, а скорее отношение к каким-то реальным аспектам действительности или к самому себе» [7, С. 47].

В заключение также следует отметить, что слабо изученным пока остается вопрос о влиянии конкретных методик арт-терапии на ту или иную группу клиентов; о целесообразности их выбора в зависимости от выявленных проблем клиента; а также о критериях оценки результатов применения арт-терапии в каждом конкретном случае. Проработка данных вопросов требует дополнительных исследований.

Литература:

1. Мамонова, Е.Б. Особенности проявления личностной саморегуляции мальчиков и девочек младшего школьного возраста / Е.Б. Мамонова, И.В. Черемисова, О.В. Суворова. – Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3 (16). – С. 21.
2. Минеева, О.А. Самостоятельная творческая работа студентов по английскому языку / О.А. Минеева, С.Е. Цветкова, Ю.М. Борщевская. – Перспективы науки. – № 6 (117). – С. 181-183.
3. Суворова, О.В. Влияние эмоционального взаимодействия матери на самоотношение старшего дошкольника / А.В. Суворова, И.В. Черемисова, Е.Б. Мамонова. – Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1 (18). – С. 18.

4. Art for Children Experiencing Psychological Trauma: A Guide for Art Educators and School-Based Professionals / Edited by A.D. Hunter, D. Heise, B.H. Jones. – Published by Routledge, 2018. – 320 p.
5. Beer, L.E. Using Music in Child and Adolescent Psychotherapy (Creative Arts and Play Therapy) / L.E. Beer, J.C. Birnbaum. – Publisher: The Guilford Press. – 200 p.
6. Creative Interventions with Traumatized Children, Second Edition (Creative Arts and Play Therapy) / Edited by C.A. Malchiodi. – Publisher: The Guilford Press, 2021. – 364 p.
7. D'Amico, D. 101 Mindful Arts-Based Activities to Get Children and Adolescents Talking / D.D'Amico. – Publisher: Jessica Kingsley Publishers, 2016. – 224 p.
8. Jena, A. The Art of Positive Parenting: Understanding Child Psychology, Stages of Development, Common Parenting Issues and The Most Effective Way of Raising a Child in 21st Century / A. Jena. – Kindle Edition, 2021. – 83 p.
9. Kellogg, R. Analyzing Children's Art Paperback / R. Kellogg. – Publisher: Guirard & Stewart, 2015. – 318 p.
10. Marshal, A. Telemental Health with Kids Toolbox: 102 Games, Play and Art Activities, Sensory and Movement Exercises, and Talk Therapy Interventions / A. Marshal. – Publisher: Pesi Pub & Media, 2021. – 147 p.
11. Mash, E.J. Abnormal Child Psychology / E.J. Mash, D.A. Wolfe. – Publisher: Cengage Learning, 2018. – 672 p.
12. Riley, Sh. Group Process Made Visible: The Use of Art in Group Therapy / Sh. Riley. – Publisher: Routledge, 2001. – 296 p.
13. Taylor, E.R. Solution-Focused Therapy with Children and Adolescents: Creative and Play-Based Approaches / E.R. Taylor. – Publisher: Routledge, 2019. – 194 p.
14. What to Do When Children Clam Up in Psychotherapy: Interventions to Facilitate Communication / Edited by C.A. Malchiodi, D.A. Crenshaw. – Publisher: The Guilford Press, 2017. – 247 p.
15. Willans, A. Freedom to Learn: Creating a Classroom Where Every Child Thrives / A. Willans, C. Williams. – Publisher: New Society Publishers, 2018. – 240 p.
16. Yalom, I.D. Theory and Practice of Group Psychotherapy / I.D. Yalom, M. Leszcz. – Publisher: Basic Books, 2020. – 832 p.

Psychology

UDC 159.9.072.432

lecturer Dumnova Nadezhda Igorevna

State University of Humanities and Technology (Orekhovo-Zuyevo)

CREATION OF THE QUESTIONNAIRE «SYMPTOMS OF THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY»

Annotation. The article provides a justification for the feasibility of developing psychological methods for diagnosing the secondary linguistic personality. The study of the patterns of personality transformation of students actively studying foreign languages, is a poorly studied however important problem. In recent years, there have been more and more studies of the "secondary linguistic personality", primarily from the standpoint of linguistics, but despite the prevalence of the phenomenon, there are practically no actual psychological studies of personality transformation in conditions of intensive use of foreign languages. The current state and processes of interethnic communication in our society makes it necessary to investigate the phenomena of the "linguistic personality", "secondary linguistic personality", which until now have not been the subject of study of personality psychology. Important tasks of studying the "secondary linguistic personality" are to determine its structure, specific phenomena (symptoms, indicators), as well as the stages of formation, in particular, of students of linguistic specialties who intensively study foreign languages. In fact, both in our country and abroad, this topic remains poorly studied. Research interest in the phenomenon of the "secondary linguistic personality" is clearly expressed in various spheres of social and humanitarian knowledge. It should be noted that to date, very few studies of the linguistic personality at the personal-psychological level have been presented in the literature, nevertheless, some productive ideas have been expressed about the structure of the linguistic consciousness of the individual (Galperin), the relationship of speech, language and creativity of the individual (Zhinkin); the inner form of the word, spirituality and self-awareness of the individual (Shpet), linguistic abilities (Kabardov), the effects of language on some personality structures (Benet-Martinez, Gosling, Kempen, Morris, Pennebaker, Potter, Ramirez-Esparza, Haritatoz, Hermans, Hong, Chiu, Bryoniz, Van de Vijver, Montgomery, Schwartz, Faet, Griffith, Furnam, Chamorro-Premuzic, Sharp, Chang, Liu, Lee, Erton). However, these and other studies cannot claim integrity in the study of the issue.

As a result, studying the "secondary linguistic personality" phenomenon is characterized by:

- insufficient elaboration of the psychological interpretation of the concepts of the "linguistic personality" and the stages of formation of the "secondary linguistic personality" of students who are in the process of learning a foreign language;
- the necessity of taking into account the totality of phenomena that undergo changes and develop in the process of learning a foreign language and taking into account the fact that students studying languages change psychologically, and not only in terms of their "language competence" and the assimilation of cultural norms;
- the necessity to use a psychological approach in the study of general and specific features of the formation of the secondary linguistic personality in the process of teaching a foreign language not only in secondary, but especially, in higher education;
- insufficient development of psychological tools for studying the phenomenon of the "secondary linguistic personality";
- the actual absence in personality psychology of distinct ideas about the changes in the personality of students, which are determined by the processes of learning foreign languages in the conditions of their professional study at the university.

Key words: linguistic personality, secondary linguistic personality, personality transformation, advanced learning of foreign languages, psychological methods of studying the secondary linguistic personality.

Аннотация. В статье приводится обоснование целесообразности разработки психологических методов для диагностики вторичной языковой личности. Изучение закономерностей трансформации личности студентов, активно изучающих иностранные языки, является малоизученной и важной проблемой. В последние годы появляется все больше исследований «вторичной языковой личности», прежде всего, с позиций лингвистики, но, несмотря на распространенность явления, практически нет собственно психологических исследований трансформации личности в условиях интенсивного пользования иностранным языком/языками. Современное состояние и процессы межнационального общения нашего общества вызывают необходимость исследовать феномены «языковая личность», «вторичной языковой личности», которые до настоящего времени не были предметом изучения с позиций психологии личности. Важными задачами изучения «вторичной языковой личности» являются определение ее структуры, специфических феноменов (симптомов, показателей), а также этапов формирования, в частности, у интенсивно изучающих иностранные языки студентов лингвистических специальностей. Фактически в нашей стране и за рубежом данная тема остается малоизученной. Исследовательский интерес к феномену «вторичной языковой личности», отчетливо выражен в различных сферах социально-гуманитарного знания.

Следует отметить, на сегодняшний день в литературе представлено крайне мало исследований языковой личности на личностно-психологическом уровне, тем не менее были высказаны некоторые продуктивные идеи о структуре языкового сознания личности (П.Я. Гальперин), взаимосвязи речи, языка и творчества личности (Н.И. Жинкин); внутренней форме слова, духовности и самосознания личности (Г.Г. Шпет), языковых способностях (М.К. Кабардов), воздействия языка на некоторые структуры личности (В. Бенет-Мартинез, С. Гослин, Г. Кемпен, М. Моррис, Дж. Пеннебейкер, Дж. Поттер, Н. Рамирез-Эспарза, Дж. Харитатоз, Г. Херманс, Й. Хонг, Ч. Чиу, Э. Брайониз, Ф. Ван де Виджвер, М. Монтгомери, С. Шварц и К. Фалет, Р. Гриффит, А. Фурнам, Т. Чаморро-Премьюзик, А. Шарп, С. Чанг, С. Лю, Ю. Ли, И. Эртон). Однако, эти и другие исследования не могут претендовать на цельность в изучении вопроса.

В итоге состояние изучения явления «вторичная языковая личность» характеризуется:

- недостаточной разработанностью психологической интерпретации понятий «языковая личность» и этапов формирования «вторичной языковой личности» обучающихся, находящихся в процессе изучения иностранного языка;
- необходимостью учета совокупности феноменов, которые претерпевают изменения и получают развитие в процессе изучения иностранного языка и принятием во внимание того факта, что изучающие языки студенты изменяются в психологическом плане, а не только в плане их «языковой компетенции» и усвоения культурных норм;
- необходимостью использования психологического подхода в изучении общих и специфических особенностей формирования вторичной языковой личности в процессе обучения иностранному языку не только в средней, но и, особенно, в высшей школе;
- недостаточной разработанностью психологического инструментария для изучения феномена «вторичная языковая личность»;
- фактическим отсутствием в психологии личности отчетливых представлений о тех изменениях личности студентов, которые детерминированы процессами изучения иностранных языков в условиях его профессионального изучения в ВУЗе.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, трансформация личности, углубленное изучение иностранных языков, психологические методы изучения вторичной языковой личности.

Introduction. The study of the patterns of personality transformation of students actively studying foreign languages is a poorly studied however important problem. In recent years, there have been more and more studies of the "secondary linguistic personality", primarily from the standpoint of linguistics, but despite the prevalence of the phenomenon, there are practically no actual psychological studies of personality transformation in conditions of intensive use of a foreign language/languages.

The current state and processes of interethnic communication in our society make it necessary to investigate the phenomena of the "linguistic personality", "secondary linguistic personality", which until now have not been the subject of study of personality psychology. Important tasks of studying the "secondary linguistic personality" are to determine its structure, specific phenomena (symptoms, indicators), as well as the stages of formation, in particular, of students of linguistic specialties who intensively study foreign languages.

In fact, both in our country and abroad, this topic remains poorly studied. Research interest in the phenomenon of the "secondary linguistic personality" is clearly expressed in various spheres of social and humanitarian knowledge. It should be noted that to date, very few studies of the linguistic personality at the personal-psychological level have been presented in the literature, nevertheless, some productive ideas have been expressed about the structure of the linguistic consciousness of the individual (Galperin), the relationship of speech, language and creativity of the individual (Zhinkin); the inner form of the word, spirituality and self-awareness of the individual (Shpet), linguistic abilities (Kabardov), the effects of language on some personality structures (Benet-Martinez, Gosling, Kempen, Morris, Pennebaker, Potter, Ramirez-Esparza, Haritatz, Hermans, Hong, Chiu, Bryoniz, Van de Vijver, Montgomery, Schwartz, Falet, Griffith, Furnam, Chamorro-Premuzic, Sharp, Chang, Liu, Lee, Erton). However, these and other studies cannot claim integrity in the study of the issue.

As a result, the state of studying the "secondary linguistic personality" phenomenon is characterized by:

- insufficient elaboration of the psychological interpretation of the concepts of the "linguistic personality" and the stages of formation of the "secondary linguistic personality" of students who are in the process of learning a foreign language;
- the necessity of taking into account the totality of phenomena that undergo changes and develop in the process of learning a foreign language and minding the fact that students studying languages change psychologically, but not only in terms of their "language competence" and the acceptance of cultural norms;
- the need to use a psychological approach in the study of general and specific features of the formation of the secondary linguistic personality in the process of teaching a foreign language not only in secondary, but especially, in higher education;
- insufficient development of psychological tools for studying the phenomenon of the "secondary linguistic personality";
- the actual absence in personality psychology of distinct ideas about the changes in the personality of students, which are determined by the processes of learning foreign languages in the conditions of their professional study at the university.

Presentation of the main material of the article. The methodology is based on the hypothesis that when a certain type of psychological symptoms is detected, it is possible to speak about the origin of the "secondary linguistic personality" from the psychological point of view, not linguistical. Among other things, we can distinguish the following features of the appearance of a "secondary linguistic personality", according to which the questions in the questionnaire were divided into 4 groups: linguistic easiness; attitude towards learning a foreign language and its culture; positive mental states; communicative activity.

Learning a foreign language involves not only mastering a foreign language competence, but also the ability to learn, to communicative flexibility, the ability to psychologically engage in the learning process and emotional stability. The effectiveness of the process of mastering a foreign language is associated with the psychological readiness of the student to learn and apply a particular foreign language both in the classroom and in everyday life, to believe in their own abilities, not to be afraid to make mistakes and not to feel "shy" while communicating the studied language, to be able to overcome psychological barriers [5].

There can be found a number of works by researchers aimed at studying aspects of the transformation of linguistic consciousness that occurs under the influence of the process of learning a foreign language. It has been proven that people who speak two or more languages differ in the following ways:

- higher level of intelligence [11];
- better developed cognitive abilities [6];
- developed metalinguistic abilities [8];
- better memory [9];
- developed ability to solve problems [13].

Based on the stated above, the group of questions united by the name "Linguistic Easiness" of the author's questionnaire "Symptoms of the Secondary Linguistic Personality" contains the following types of questions: "Is it easy for you to understand foreign speech on hearing?", "Is it difficult for you to remember new words?", "Is it difficult for you to get used to the fact that foreigners "see" the world in a different way?".

Culture is an integral part of the language and thinking interaction. Cultural customs, models, lifestyles and views of the world that are specific to a particular culture are reflected in the language [14]. According to our views, interest in the culture of foreign language can be considered as a sign of the manifestation of the secondary linguistic personality. To diagnose it, there are presented the following questions in the methodology: "Are you interested in the culture/history of the countries of the studied language?", "Do you sympathize with the residents of the country of the studied language?", etc.

It can also be assumed that positive attitude to a foreign language can serve as a favorable factor for the manifestation of the phenomenon of the "secondary linguistic personality". Markova distinguishes several levels of attitude to the study of foreign language [3]:

- negative attitude, when the motives for avoiding trouble prevail, there is no interest and adequate self-esteem, and all failures are explained by external causes;
- neutral (passive-indifferent) attitude is observed when a student does not set any goal, and he/she is indifferent to the results of the educational process;
- positive (amorphous) attitude, when a person shows a cognitive interest in the result of study, understands and performs tasks on the pattern, but does not have clear motives ("Did you like learning foreign language while studying at school?");
- positive (conscious) attitude, when the student has a goal independently set, the motives and goals of his/her actions are consciously correlated ("Would you like to learn another foreign language?");
- positive (active, creative) attitude is shown if the student constantly improves the ways of learning, applies them in new conditions, has a high self-esteem and is capable of self-education (Do you like to read books by authors of the country of the studied language in the original and / or in the translation?);
- positive (responsible) attitude, which is typical for people who are ready to improve the ways of cooperation with other people, who are able to take different conditional positions in joint work, actively and independently set goals and quickly move towards their implementation ("Do you apply your knowledge of a foreign language in your daily life?").

The view of researchers on the problem of learning foreign languages is directed to the problem of formation of speech skills and abilities [4], the phenomena of language barrier [5], motivation and self-confidence [2]. Emotions are pointed as important motivators in the process of learning a foreign language [10].

Anxiety is one of the most well-known and common types of emotions that affect on learning a second language. Students with high levels of anxiety experience acute harrowing anxiety, fear and increased heartbeat, when learning a second language, such as communicative anxiety caused by the actual and/or expected need to communicate in a foreign language with another student or teacher. Since anxiety, as most studies show, negatively affects the process of language learning [7], we consider that it will act as a factor that inhibits the development of the secondary language personality (questions included: "Do you strongly feel anxiety when you can't explain yourself to a foreigner?", "Are you afraid of the need to communicate with a native speaker of the studied language?", "Do you feel awkward when people around you speak a foreign language and you understand nothing?"). This anxiety is dominant and has the most negative impact on learning a second language. Due to anxiety caused by the control of knowledge and skills, the student experiences mental suffering before, during and after the test task or exam, which usually leads to a low score.

This type of anxiety is caused by a number of reasons, such as a previous negative experience when passing tests, waiting for upcoming tests and/or exams can cause strong emotional discomfort, which, in turn, leads to the appearance of another reason: insufficient preparation for the lesson, preparation for it at the very last minute or total absence of preparation for the lesson due to the inability to plan their time, inability to organize themselves, the complexity of the studied material, a large amount of homework, etc. (questions included: "Are you in a good mood before a foreign language lesson?", "Are you in a good mood after a foreign language lesson?", "Would you like to spend more time studying a foreign language?").

The third type of anxiety is the fear of getting an unsatisfactory mark, the fear of judgment and the constant expectation of negative opinion from other students and the teacher, an attempt to avoid test situations because of the danger of failure (questions: "Are you afraid of making mistakes when communicating with a native speaker of the studied language?", "Are you ashamed when you make mistakes in speech in a foreign language?", "Are you pleased to "show off" your knowledge of a foreign language in the company?").

Self-confidence is a necessary quality of any person who wants to achieve success in education. Success in learning a foreign language also largely depends on the student's confidence in their abilities ("Are you pleased to "show off" your foreign language knowledge in a company?", "Do you feel proud when you can understand and translate into Russian what your interlocutor told you in a foreign language?" and so on). Lack of self-confidence, self-assurance, fear of making a mistake, low self-esteem, the expectation of failure and the fear of becoming the object of criticism lead to increased anxiety, which develops "tightness", and can have a negative impact on the process of learning a foreign language, cause a negative attitude to it, reduce motivation, being a serious barrier. The student will constantly experience the fear of failure and humiliation, feel inadequate, be distracted from completing tasks and thus create new barriers for himself ("Do you feel uncomfortable when you travel abroad and everyone around you does not understand Russian, and you have to explain yourself in a foreign language?", "Do you experience a state of discomfort when you watch a movie or cartoon in the studied language?"). Self-confidence can consist of many different components, such as confidence in the ability to communicate using a second language at the proper level, confidence in getting a good and/or an excellent mark when passing tests or exams, confidence inability to comprehend and show excellent results when learning foreign languages, confidence to cope with any stressful situation in the classroom or in life [2].

In our opinion, self-confidence will be a factor contributing to the acceleration of development of the secondary linguistic personality.

The answers to the questions of this group in the questionnaire were evaluated by us in terms of whether positive or negative mental states that the test subjects experience while using/learning a foreign language. In this case, we assume that the conditions conducive to the intensive formation of the secondary linguistic personality is the experience of positive mental states when learning or using a foreign language [12]. Points are awarded to test subjects if they experience positive mental states when using a foreign language or in the process of learning it. Questions about the experience of negative mental states are reversible by this methodology. Negative answers of respondents to reverse questions show that it is not typical for them to experience negative mental states when speaking a foreign language.

In Russian psychophysiology, Kabardov studied individually typical techniques and methods of mastering foreign language speech in conditions of intensive studying, as well as determination of the psychophysiological mechanisms underlying individually peculiar ways of mastering a foreign language [1]. Our hypothesis was that a person immersed in the process of intensive study of a foreign language becomes more labile, active and sociable.

Among the questions in this group are: "Do you consider your range of interests as quite wide?", "Do you easily make contact with unfamiliar/little-known people?", "Do you sometimes get bored because you have nothing to do?".

The questionnaire "Symptoms of the Secondary Linguistic Personality" consists of 67 questions united in 4 groups: "Linguistic Easiness", "Attitude towards the Studied Language and its Culture", "Positive Mental States", "Communicative Activity".

For each positive answer and negative in reverse questions, 1 point is awarded. The more points the test subject scores in each group of questions, the more significantly the national linguistic personality is represented. Received answers can show how the personality changes (in particular, its attitude to other people) under the influence of learning a foreign language.

In the questionnaire "Symptoms of the Secondary Linguistic Personality", tests subjects are required to answer questions "Yes", "No", "Do not know". For each positive answer and negative in reverse questions 1 point is awarded. The more points the test subject scores in each group of questions, the more significant each symptom of the secondary linguistic personality is.

With the help of the author's method there was conducted a psychodiagnostic study in which 187 subjects, aged 16 to 33 years, took part. Foreign languages and philological faculty students (profile Russian language, Literature, English), and graduates of the faculty of foreign languages (76 people total) were selected to the first group; 111 students of psychological, pedagogical and philological faculties (profile Russian language and Literature) were selected to the second group. In the course of this study, we evaluated the retest reliability of the created methods and compared the personal differences of students in contrast groups.

The author's questionnaire "Symptoms of the Secondary Linguistic Personality" allowed to obtain the following data. The responses of the test subjects of the compared groups vary significantly in the groups of questions: "Linguistic Easiness" ($\chi^2_{0.001}=30,1$; $v=1$, $n=169$), "Attitude towards the Studied Language and its Culture" ($\chi^2_{0.001}=52,5$; $v=1$, $n=169$), "Positive Mental States" ($\chi^2_{0.01}=8,7$; $v=1$, $n=169$).

The author's methodology "Symptoms of the Secondary Linguistic Personality" does not allow to differentiate the subjects of the contrasting groups by such symptoms as "liability", "rigidity", "activity", "communicativeness" ($\chi^2=0.00022$, $v=1$, $n=169$).

Conclusions. The author's method "Symptoms of the Secondary Linguistic Personality" allows to distinguish specific manifestations, included to a system of natural changes in students' personalities, who study language in depth and effectively.

Since the reliability of the questionnaire "Symptoms of the Secondary Linguistic Personality" for all groups of questions: "Linguistic Easiness", "Attitude towards the Studied Language and its Culture", "Positive Mental States", "Communicative Activity" is at a high level of confidence ($p \leq 0.001$, $n=44$), in general, the method can be considered as a statistically reliable tool for studying the symptoms of the phenomenon.

Researches on issues of psychological patterns and features of the formation of secondary linguistic personality are few in number, the methodology remains undeveloped, in addition, there is no unified interpretation of the notion of the "secondary linguistic personality". Currently, it is possible to study the secondary linguistic personality from a psychological point of view, there is not only experience, or unsuccessful attempts to study it, but also some findings that convince us that its psychological properties go beyond purely linguistic phenomena.

Having faced the problem of the actual lack of ready-made methodologies for studying the secondary linguistic personality, we were forced to develop them on our own. As a result of the research, the author's method has been developed for the diagnosis of psychological manifestations of the secondary linguistic personality.

The results obtained show us that it is possible to study in detail the students' personal transformations, which can be interpreted as specific symptoms of the emerging secondary linguistic personality.

Literature:

1. Кабардов, М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: автореф. дисс...канд. психол. наук: 19.00.01 / Мухамед Каншобиевич Кабардов. – Москва, 1983. – 25 с.
2. Куницына, В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.А. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
4. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ, 2010. – 272 с.
5. Шакуров, Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3-18.
6. Bamford, K.W. Cognitive and attitudinal outcomes of an additive bilingual program / K.W. Bamford, D.T. Mizokawa. – Wash., 1991. – 51 p.
7. Dewaele, J.M. Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use / J.M. Dewaele // *Anglistik: International Journal of English Studies*. – 2011. – Vol. 22. – № 1. – P. 23-42.
8. Galambos, S.J. The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness / S.J. Galambos, S. Goldin-Meadow // *Cognition*. – 1990. – Vol. 34. – № 1. – P. 1-56.
9. Kormi-Nouri R. Episodic and semantic memory in bilingual and monolingual children / R. Kormi-Nouri, S. Moniri, L.G. Nilsson // *Scandinavian Journal of Psychology*. – 2003. – Vol. 44. – № 1. – P. 47-54.
10. MacIntyre, P.D. The Baby, the Bathwater, and the Future of Language Learning Motivation Research. Motivation, Language Identity and the L2 Self / P.D. MacIntyre, S.P. MacKinnon, R. Clément [and others.]. – Bristol: Multilingual Matters, 2009. – P. 43-65.
11. Peal, E. The relation of bilingualism to intelligence / E. Peal, W.E. Lambert // *Psychological Monographs*. – 1962. – Vol. 76. – №27. – P. 1-23.
12. Riasati, M.J. Willingness to speak English among foreign language learners: A causal model / M.J. Riasati // *Cogent Education*. – 2018. – Vol. 7. – №1. – P. 1-17.
13. Stephens, M.A. Bilingualism, creativity, and social problem-solving / M.A. Stephens, G.B. Esquivel. – N.Y., 1997.
14. Van Niejenhuis C. Sojourners' second language learning and integration. The moderating effect of multicultural personality traits / C. Van Niejenhuis, S. Otten, A. Flache // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2018. – Vol. 63. – P. 68-79.

УДК 159.99

студент Ефремова Анастасия Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студент Джембек Юлия Игоревна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студент Моторина Полина Алексеевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ПРОЯВЛЕНИЕ МАКИАВЕЛЛИЗМА ЛИЧНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме психологического воздействия, в частности макиавеллизму. В работе был произведен анализ определения «психологическое воздействие» и представлены стратегии воздействия. Основной акцент делается на понимании авторами понятия «макиавеллизм» и «манипуляция». Помимо этого, в работе исследуются возрастные различия в макиавеллизме. В статье представлены результаты эмпирического исследования склонности к макиавеллизму у студентов, проживающих в разных социокультурных условиях. В исследовании приняли участие студенты из малого города в количестве 35 человек (11 юношей и 24 девушек), студенты из большого города в количестве 27 человек (10 юношей и 17 девушек) в возрасте от 18 до 22 лет. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что юноши превосходят девушек по высокому уровню макиавеллизма, вне зависимости от численности населения города. В цикле исследований Виктора Знакова были также выявлены отчетливо выраженные половые различия. Обобщая результаты исследования, авторы пришли к выводу, что студенты, обучающиеся в большом городе в большей степени ориентированы на использование манипулятивных стратегий, чем студенты из малого города. Авторы предположили, что причиной этого может являться высокая конкуренция.

Ключевые слова: макиавеллизм, манипуляция, психологическое воздействие, макиавеллист, студенты.

Annotation. The article is devoted to the current problem of psychological influence, in particular Machiavellianism. In the work, a thorough analysis of the definition of "psychological impact" was made and impact strategies were presented. The main emphasis is on the authors' understanding of the concepts of "Machiavellianism" and "manipulation". In addition, the work explores age differences in Machiavellianism. The article presents the results of an empirical study of the tendency to Machiavellianism among students living in different socio-cultural conditions. The study involved students from a small city in the amount of 35 people (11 boys and 24 girls), students from a big city in the amount of 27 people (10 boys and 17 girls) aged 18 to 22 years. The results of the study indicate that boys outperform girls in terms of a high level of Machiavellianism, regardless of the population of the city. In the cycle of studies by Viktor Znakov, clearly expressed gender differences were also revealed. Summarizing the results of the study, the authors came to the conclusion that students studying in a big city are more focused on the use of manipulative strategies than students from a small city. The authors suggested that the reason for this may be high competition.

Key words: machiavellianism, manipulation, psychological influence, machiavellianist, students.

Введение. Манипуляция в настоящее время широко распространена и является социально значимой во всех областях жизни человека, в большинстве случаев мы ее даже не замечаем. Оказывая психологическое воздействие на окружающих и если следовать своим эгоистичным принципам, то можно быстрее достичь успеха, и для этого не обязательно иметь высокий интеллект, высшее образование. Манипуляция обычно направлена на того, кто на нее реагирует. Как правило, те кто умеет распознавать манипуляцию не интересны макиавеллисту, так как с их помощью желаемое все равно не будет достигнуто. Психологическое воздействие является деструктивным не только для жертвы, но и для самого манипулятора. Манипулятивное поведение ухудшает отношения между людьми. Жертвы манипуляций перестают доверять обидчику, отношения нарушаются.

Человек постоянно испытывает психологическое воздействие со стороны внешних факторов, ведь любое внешнее воздействие, достигнув определенной величины, вызывает определенную реакцию в соответствующем анализаторе. Психологическое воздействие – это направленная передача информации от одного человека к другому с целью оказания изменения психологических характеристик, поведения и других особенностей партнера по общению [5].

Евгений Доценко выделил основные признаки психологического воздействия:

- это одна из двух сторон единого процесса взаимодействия;
- это одностороннее влияние, включенное в состав целостного взаимодействия;
- результатом воздействия выступают некоторые изменения в психических характеристиках или состояниях адресата воздействия [2].

Существуют несколько стратегий воздействия: императивная, развивающая и манипулятивная. Императивная стратегия не затрагивает глубинные структуры личности, а поддерживает когнитивные структуры, хорошо действует в экстремальных ситуациях. Развивающая стратегия ориентирована на долгосрочный эффект, на изменение личности и осуществляется в процессе длительного диалогового контакта с человеком [4]. Для нас больший интерес представляет манипулятивная стратегия.

Проблема психологического воздействия активно изучается, появляется множество новых работ, посвященных данной теме, но эти работы относятся скорее к житейской литературе, а не к научной. В истории европейской культуры категория «манипуляция» неразрывно связана с понятием «макиавеллизм». Анализ исследований показал, что ученые бессистемно чередуют между собой феномен «макиавеллизма» и «манипуляция».

Отечественный психолог Евгений Доценко отождествляет между собой феномен «макиавеллизма» и «манипуляции» и определяет их как психологическое воздействие, результатом которого является возникновение у человека намерений, которые не совпадают с его актуальными желаниями. В своей работе он не исключает того, что «манипуляция может производиться в интересах манипулируемого» [1]. По мнению Виктора Знакова, человек может использовать манипуляцию из лучших побуждений для того, чтобы помочь ближнему. Макиавеллист оказывает воздействие – только ради собственной выгоды и осознано. Он не испытывает чувства вины за те способы, которыми действует. Он не стесняется своих действий, его не раздражают внутренние конфликты. Тогда как манипулятор использует манипуляцию – потому что не видит другого выхода. Он ясно осознает социальную нежелательность своего поведения, чувствует вину за те способы, которыми действует [3]. Однако для жертвы манипуляций не имеют значения внутренние побуждения и саморефлексия его обидчика. Им не становится легче от того, что манипулятор испытывает чувство вины. Поэтому в нашей и во многих других работах понятия «макиавеллизм» и «манипуляция» отождествляются.

Психологическое воздействие возможно только если манипулятор точно определит «мишени воздействия» (механизмы, с помощью которых оно осуществится). К ним можно отнести: интересы, склонности, желания, влечения, убеждения, идеалы, чувства, эмоции адресата и т.п. [6].

Макиавеллистское поведение в коммуникативных ситуациях предполагает не грубый нажим, авторитарное давление на собеседников, а более изощренные и менее заметные для них способы достижения личных целей, например: лесть (угодливое, неискреннее восхваление кого-либо с целью реализации своих планов), обман (нечестные слова или поступки с целью введения кого-либо в заблуждение), подкуп (вызов интереса и расположения с помощью подарков, приятностей или непосредственно денег), запугивание (внушение страха, пугать неприятными последствиями, заставлять кого-то или чего-то бояться).

Американские ученые в своих исследованиях доказали, что уровень макиавеллизма до поздней юности увеличивается, далее начинает снижаться [8]. Виктор Знаков в своем исследовании с целью сравнительного анализа макиавеллизма личности разделил выборку на три группы, ориентируясь не только на психологические, но и социально-демографические признаки. Первая – юноши и девушки (17-22 лет). Верхняя граница, 22 года, определяется тем, что к этому возрасту большинство участвовавших в исследовании молодых людей заканчивают обучение в вузе или службу в армии. Вторая группа (23-35 лет) – это первый период взрослости. Он характеризуется тем, что в это время молодые люди стремятся к завоеванию основных позиций, характеризующих обычную жизнь человека: семья, жилье, работа, зарплата, социальное положение. Третью группу (36-60 лет), второй период взрослости, образуют люди, в целом находящиеся в более стабильном положении, чем испытуемые предыдущего возраста. Анализ возрастных различий в макиавеллизме в целом свидетельствует о том, что у молодых испытуемых оценки значимо выше, чем у людей второго периода взрослости [3].

Это объясняется тем, что манипулятивное воздействие является эффективным в кратковременных контактах, с психологически менее близкими людьми. У манипуляторов уходит много времени для выявления и изучения уязвимостей своей жертвы. С возрастом у большинства людей сокращается круг общения, кратковременных контактов становится меньше. Членами семьи и друзьями по понятным причинам нельзя длительное время безнаказанно манипулировать. Следовательно, для студентов макиавеллизм более свойственен, они чаще прибегают к манипуляции, у них больше возможностей психологически воздействовать.

Целью данной статьи является изучение проявления макиавеллизма у студентов в разных социокультурных условиях.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной и методической литературы позволил нам уточнить и конкретизировать знания о феномене «макиавеллизм». Теоретическое изучение позволило нам конкретизировать понятия - «макиавеллизм», «манипуляция», «психологическое воздействие».

На основе проведенного теоретического анализа для изучения взаимосвязи социокультурных условий с уровнем макиавеллизма личности в 2022 году было организовано эмпирическое исследование. Экспериментальная база представлена 2 институтами: ЛПИ - филиал СФУ (находящийся в малом городе) и КГПУ им. В. П. Астафьева (находящийся в крупном городе). В исследовании приняли участие студенты из малого города в количестве 35 человек (11 юношей и 24 девушек), студенты из большого города в количестве 27 человек (10 юношей и 17 девушек) в возрасте от 18 до 22 лет.

Исследование проходило в 5 этапов:

1. Подбор психодиагностических методов и методик.
2. Сбор данных.
3. Обработка полученных данных.
4. Интерпретация результатов исследования.
5. Формулировка выводов.

В процессе эмпирического исследования были использованы следующие психодиагностические методики: «Мак-шкала-IV» Р. Кристи и Ф. Гейз в апробации В. В. Знакова. Надежность - устойчивость методики достаточно высока, к ее достоинствам можно отнести возможность избежать феномена социальной желательности. Высказывания Мак-шкалы неоднозначны, испытуемому достаточно тяжело спрогнозировать результат на основе его ответа. Недостаток методики проявляется в том, что некоторые высказывания Мак-шкалы относительно универсальны, с точки зрения установок макиавеллиста, а некоторые – нет; они отражают установки скорее грубого, примитивного макиавеллизма (возможно, чтобы лучше соответствовать представлениям об аморальности этого феномена) и не составляют полной картины.

В результате проведенного исследования были получены эмпирические данные. Рассмотрим их.

Высокий уровень макиавеллизма наблюдается – у 30% юношей из большого города и у 18% юношей из малого города. Для 18% девушек из большого города свойственен высокий уровень макиавеллизма, у девушек проживающих в малом городе высокий уровень не выявлен. Данные результаты свидетельствуют о том, что вне зависимости от численности населения города юноши превосходят девушек по высокому уровню макиавеллизма. Эти результаты тоже в целом соответствуют данным, которые были получены Виктором Знаковым: показатели испытуемых мужского пола оказались выше, чем у испытуемых женского пола [3].

Западные ученые Гейл и Лорен в своем исследовании пришли к выводу, что женщины с высоким уровнем макиавеллизма предпочитают эмоционально отстраненные отношения с низким уровнем привязанности, партнеров не считают надежными и стараются повысить зависимость партнера [7]. Существует много данных, что личность с высоким показателем по Мак-шкале имеет безразличное отношение к людям, циничный взгляд на людей несмотря на то, что кажется заинтересованным в своих собеседниках. Они лучше замечают слабые места других людей и успешно пользуются этим. Макиавеллистам с высокими показателями удается хорошо скрывать свои отрицательные качества, они стараются себя показать с наилучшей стороны.

Средний уровень макиавеллизма наблюдается у 60% юношей большого города и у 55% юношей малого города. У 71% девушек малого города и у 76% девушек большого города выявлен средний уровень макиавеллизма.

Низкий уровень макиавеллизма зафиксирован – у 10% юношей большого города и у 29% юношей малого города. В женской выборке большого города частота встречаемости составила – 6%, малого города – 29%.

Личность с низкими показателями по шкале макиавеллизма строит свои отношения по субъект-субъектному принципу, их поведение строится на основе идеального образца взаимодействия людей.

Выводы. Проведенное нами эмпирическое исследование взаимосвязи социокультурных условий с уровнем макиавеллизма личности, студентов из малого и крупного городов позволяет констатировать следующее.

Студенты, обучающиеся в большом городе в большей степени ориентированы на использование манипулятивных стратегий, чем студенты из малого города, это может быть обусловлено более высокой конкуренцией в обучении. «Знание – сила!» – способность учиться быстрее, качественнее своих «соперников» считается единственным надежным источником превосходства над ними.

Литература:

1. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – Москва: ЧеРО, 1997. – 344 с.
2. Доценко, Е.Л. Механизмы межличностной манипуляции / Е.Л. Доценко // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1993. – № 4. – С. 61-67.
3. Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
4. Рождерс, К.Р. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы / К.Р. Рождерс. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
5. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 554 с.
6. Шейнов, В.П. Манипулирование и защита от манипуляций / В.П. Шейнов. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 162 с.
7. Gayle, B. Machiavellianism, Relationship Satisfaction, and Romantic Relationship Quality / B. Gayle, A. Loren // Journal of Psychology. – 2017. – № 13(3). – P. 491-502.
8. Wilson, D.S. Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures / D.S. Wilson, D. Near, R.R. Miller // Psychological Bulletin. – 1996. – № 2. – P. 285-299.

Психология

УДК 159.9

студентка 2 курса факультета психолого-педагогического образования Козлова Александра Андреевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);

кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы профессионального самоопределения и профессиональной подготовки студентов-психологов с низким уровнем профессиональной мотивации и профессиональной идентичности. Подчеркивается, что осознанный, правильный выбор профессии, активное освоение учебно-профессиональной деятельности в большой степени способствуют успешности обучения в вузе и формированию профессиональной идентичности. Особенность мотивов обучения состоит в том, что они связаны со смысловыми ориентациями, ценностями человека, личной значимостью учебно-профессиональной деятельности. В статье проанализированы результаты исследования мотивов обучения в вузе, профессиональной идентичности и ценностных ориентаций студентов-психологов. Для диагностики использовались три тестовые методики, для обработки данных использовались критерии U-Манна-Уитни и Спирмена. Было выявлено, что у студентов-психологов с низким уровнем профессиональной идентичности в большей степени выражены отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в данной профессии, низкий уровень профессиональной мотивации, в меньшей степени проявляется позиция активного отношения к приобретаемой профессии. Для формирования профессиональной идентичности у таких студентов необходимо развивать интерес к профессии, способствовать активному включению в учебно-профессиональную деятельность.

Ключевые слова: профессия психолога, профессиональное самоопределение, профессиональная мотивация, профессиональная идентичность, смысловые ориентации, профессиональное будущее, студенты-психологи.

Annotation. The relevance of the problem of professional self-determination and professional training of psychology students with a low level of professional motivation and professional identity is substantiated. It is emphasized that a conscious, correct choice of profession, active development of educational and professional activities to a large extent contribute to the success of education at a university and the formation of professional identity. The peculiarity of learning motives is that they are associated with meaningful life orientations, human values, personal significance of educational and professional activities. The article analyzes the results of a study of the motives for studying at a university, professional identity and value orientations of psychology students. For diagnosis, three test methods were used; for data processing, the U-Mann-Whitney and Spearman criteria were used. It was found that psychology students with a low level of professional identity have more negative emotions associated with the dissatisfaction of human needs in this profession, a low level of professional motivation, and a position of an active attitude towards the acquired profession is less pronounced. To form a professional identity among such students, it is necessary to develop an interest in the profession, to promote active involvement in educational and professional activities.

Key words: psychology profession, professional self-determination, professional motivation, professional identity, life orientations, professional future, psychology students.

Введение. Поступление в вуз является началом нового этапа жизненного пути человека. Оно свидетельствует об окончании длительного периода профессионального самоопределения выпускников школ и колледжей. Выбор профессии – один из трудных выборов в жизни человека, он сопряжен с возможными ошибками, тревогой, неуверенностью в правильности этого выбора. Если абитуриент выбирает тот или иной профиль обучения недостаточно осознанно, не владея всей полнотой информации о содержании самой профессиональной деятельности, ее требованиях к личностным качествам специалиста, об условиях труда, востребованности специалистов этого профиля и о многом другом, то риск разочарования в профессиональном выборе возрастает.

Диагностическим критерием удовлетворенности выбранной профессией является показатель профессиональной мотивации. У студентов учебно-профессиональная деятельность является ведущей. В ее структуре есть группа мотивов, побуждающих хорошо учиться, проявлять свои лучшие черты характера, если они видят смысл в своей деятельности, если она соответствует системе их жизненных ценностей. Как отмечает Т.А. Приставка, «особенность мотива состоит в том, что он прямо связан со смыслом, личной значимостью учебной деятельности» [4]. Сущностью профессионального самоопределения, по мнению С.А. Лысуенко, является «поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой трудовой

деятельности» [3], хотя не все студенты осуществляют выбор профессии осознанно, наделяя ее личностным смыслом, рассматривая как условие самореализации и саморазвития.

Интерес к выбранной профессии может быть сформирован, если студент проявляет активность в учебе. Положительная мотивация всегда мобилизует человека, а негативные эмоции дезорганизуют деятельность, что ведет к осознанию бессмысленности и тщетности своих усилий. О.М. Ермакова отмечает, что правильный выбор профессии в значительной степени определяет эффективность обучения в вузе [1, С. 104].

Мотивация является необходимым условием для формирования профессиональной идентичности студентов. Эта тема вызывает повышенный интерес в психологической науке. В литературе представлена теория статусов профессиональной идентичности (Дж. Марсиа), ее структуры (Л.Б. Шнейдер). Так, Л.Б. Шнейдер считает, что студент, как будущий профессионал, должен уже в самом начале своего профессионального пути поставить перед собой цель и замотивировать себя. В процессе обучения в вузе, усвоения профессиональных знаний и умений, он сможет определить свои возможности, сформировать профессиональную идентичность [цит. по: 2].

Ю.А. Сыченко приходит к выводу, что «личностными особенностями, характеризующими носителей разных статусов профидентичности, могут быть содержательные аспекты саморегуляции (общие жизненные смыслы, профессионально значимая мотивация) и процессуальные аспекты (способность личности управлять своей активностью в направлении достижения желаемого)» [6].

В настоящее время профессия психолога является достаточно востребованной, вызывающей интерес у многих молодых людей. В то же время, она является одной из сложных профессий сферы «человек-человек», что связано с большой ответственностью за психическое здоровье других людей, с риском эмоционального выгорания. Поэтому мотивом выбора профессии психолога у студентов должно быть желание оказывать психологическую помощь тем, кто в ней нуждается, не навредив здоровью.

Изложение основного материала статьи. Цель проведенного исследования заключалась в изучении профессиональной идентичности и особенностей учебно-профессиональной мотивации студентов 2-3 курсов, обучающихся по профилю «Специальная психология и педагогика» Нижнетагильского филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета. Общее количество участников опроса 39 человек, все девушки в возрасте 18-24 лет.

Для диагностики использовались методики У.С. Родыгиной «Опросник профессиональной идентичности студентов-психологов», Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации», Т.И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе». Для статистической обработки использовались критерии U-Манна-Уитни и р-Спирмена.

Критериями сформированности профессиональной идентичности студентов-психологов по У.С. Родыгиной являются два показателя: 1) активное или пассивное отношение студента к приобретаемой профессии; 2) преобладание положительных или отрицательных эмоций, связанных с удовлетворением человека в данной профессии [5]. Результаты тестирования показали, что высокий уровень выявлен у 41% участников опроса, остальные 59% имеют показатели низкий и ниже среднего, что свидетельствует о кризисе профессиональной идентичности.

По методике Д.А. Леонтьева «высокий» и «средний» уровни по общей шкале «осмысленность жизни» имеют около половины участников исследования (48%). У других 52% проявляются трудности в нахождении смысла жизни, постановке целей, удовлетворении самореализацией, восприятии своей жизни как интересной, им свойственна недостаточная уверенность в своих силах, неготовность контролировать события своей жизни.

Результаты тестирования студентов по методике Т.И. Ильиной представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики мотивации обучения в вузе студентов-психологов НТГСПИ

Мотивы	Уровни учебно-профессиональной мотивации		
	низкий	средний	высокий
Приобретение знаний	26 %	32 %	42 %
Овладение профессией	32 %	31 %	37 %
Получение диплома	42 %	16 %	42 %

Для 42% опрошенных студенток 2 и 3 курсов равнозначными оказались два мотива: «приобретение знаний» и «получение диплома». Первый мотив характеризует устремленность на получение профессиональных психологических знаний и положительных отметок в период сессии, что может быть обусловлено гендерными особенностями выборки. Второй мотив подтверждает ценность получения высшего образования в современном мире, восприятии диплома о высшем образовании как о необходимом документе для дальнейшего трудоустройства. Низкий уровень выраженности профессионального мотива выявлен у трети участников опроса, что указывает на кризис профессиональной идентичности.

Для проведения сравнительного анализа общая выборка была разделена на две группы по шкале мотив овладения профессией. В первую группу вошли студенты с уровнем «высокий» и «выше среднего» ($n_1 = 16$), во вторую – студенты с показателями «низкий» и «ниже среднего» ($n_2 = 23$). Результаты статистической обработки в таблице 2.

Результаты сравнительного анализа профессиональной идентичности студентов-психологов с разным уровнем мотива «Овладение профессией»

Переменные	Средний ранг группы 1 $n_1 = 16$	Средний ранг группы 2 $n_2 = 23$	U-Манна-Уитни	p
Позиция активного отношения студента к приобретаемой профессии	13,31	7,59	117,5	0,028
Цели в жизни	13,81	7,23	113,5	0,021
Локус контроля – Я	13,13	7,73	119,0	0,037
Локус контроля – жизнь	13,17	7,75	120,0	0,039
Общий показатель осмысленность жизни	13,19	7,69	118,5	0,035

Примечание: 1. Группа 1 – студенты с высоким и выше среднего уровнем мотива «Овладение профессией», группа 2 – студенты с низким и ниже среднего уровнем мотива «Овладение профессией»; 2. при $n_1 = 16$ и $n_2 = 23$ значение $U_{кр} = 125$ при $p = 0,05$; $U_{кр} = 102$ при $p = 0,01$

У студентов с выраженным профессиональным мотивом выше уровень активности в овладении профессиональными знаниями и умениями, что способствует формированию профессиональной идентичности студентов-психологов. Таких студентов отличает целеустремленность, которая придает смысл жизни, помогает строить профессиональные планы. Психологический портрет студентов можно дополнить следующими характеристиками: адекватная самооценка, интернальный локус контроля, готовность нести ответственность за принятые решения, умение ценить свободу выбора в соответствии с целями и ценностями.

Формирование профессиональной идентичности затруднено у студентов с низким уровнем профессиональных мотивов. У них проявляется пассивное отношение к учебной деятельности, недостаточно выражено стремление к получению более глубоких знаний, которые помогут в овладении профессиональными компетенциями. В психологическом портрете этих студентов в большей степени выражен экстернальный локус контроля, трудности в целеполагании и понимании смысла своей жизни, определении доминирующих целей и ценностных ориентаций в построении временной перспективы.

Результаты корреляционного анализа с использованием критерия ранговой корреляции ρ -Спирмена в таблице 3.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа

Переменные	1	2	3	4
Овладение профессией	-0,471*	0,541	0,543*	
Процесс жизни				0,488*
Результат жизни		0,463*		
Локус контроля – Я		0,467*		
Осмысленность жизни				0,487*

*Примечание: 1 – Отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в данной профессии; 2 – Позиция активного отношения студента к приобретаемой профессии; 3 – Цели в жизни; 4 – мотив «Приобретение знаний»; 2. $n = 39$, * $r = 0,316$ при $p \leq 0,05$; ** $r = 0,408$ при $p \leq 0,01$; *** $r = 0,507$ при $p \leq 0,001$*

У студентов-психологов с низким уровнем профессиональной идентичности в большей степени выражены негативные эмоции по отношению к выбранной профессии. Чем ниже профессиональная мотивация, тем в меньшей степени проявляется активность в овладении профессией, тем в большей степени выражены трудности целеполагания. Таким студентам свойственно желание жить сегодняшним или вчерашним днем, не планировать свое будущее. Возможно, они не в полной мере удовлетворены прожитой жизнью, ее результатами, недостаточной самореализацией или испытывают трудности в планировании будущего.

Студентов-психологов с высоким уровнем профессиональной идентичности отличает высокий уровень активности, профессиональной мотивации, осмысленности жизни, которую они воспринимают как интересную и эмоционально насыщенную. Высокий уровень удовлетворенности результатами своей деятельности, самореализации, наполненности жизни смыслом позволяют студентам строить перспективные профессиональные планы и ставить достижимые цели.

Выводы. На основе результатов проведенного исследования были сделаны выводы.

Для формирования профессиональной идентичности студентов-психологов как будущих специалистов в сфере «человек-человек» профессиональная мотивация является необходимым условием.

У студентов-психологов с низким уровнем профессиональной идентичности в большей степени выражены негативные эмоции по отношению к выбранной профессии, низкая профессиональная мотивация, не сформированы навыки целеполагания и планирования. Им необходимо развивать интерес к профессии, стремиться к проявлению активности в учебе.

Студенты-психологи с высоким уровнем профессиональной мотивации и профессиональной идентичности в полной мере проявляют свою субъектность.

Литература:

1. Ермакова, О.М. Особенности становления профессиональной идентичности студентов-психологов / О.М. Ермакова // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2010. – № 1 (27). – С. 104-110.

2. Легачева, Т.А. Формирование профессиональной идентичности студентов-психологов: к обоснованию проблемы исследования / Т.А. Легачева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 716-720. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86155.htm> (дата обращения: 21.07.2022).
3. Лысуенко, С.А. Роль саморегуляции в профессиональном выборе личности / С.А. Лысуенко // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 3 (46). – С. 123-132. – DOI: 10.52944/PORT.2021.46.3.010
4. Приставка, Т.А. Профессиональная мотивация учебной деятельности студентов: структура и сущность / Т.А. Приставка // Социально-гуманитарные знания. – 2013. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-struktura-i-suschnost> (дата обращения: 18.07.2022).
5. Родыгина, У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У.С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – Том 12. – № 4. – С. 39-51.
6. Сыченко, Ю.А. Личностные особенности студентов с разными статусами профессиональной идентичности / Ю.А. Сыченко // Письма в Эмиссия.Оффлайн. (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2021. – № 4. – С. 2948. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46462714> (дата обращения: 20.07.2022).

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Виноградская Марина Юрьевна

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

студент Русу Яна Юрьевна

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

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЕМЫХ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВЫБОР УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН РАЗНЫХ ЦИКЛОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния темперамента обучаемого на индивидуальный стиль деятельности. Анализируется понятие темперамента, описываются компоненты его структуры и свойства темперамента. Обращается внимание на проблему связи свойств темперамента и предпочтения обучаемыми учебных предметов разных циклов. Описываются результаты эмпирического исследования зависимости предпочтения учебных предметов разных циклов от особенностей экстраверсии/интроверсии и нейротизма/эмоциональной стабильности обучаемых. Делаются выводы по проведенному исследованию.

Ключевые слова: индивидуальный стиль деятельности, темперамент, структура темперамента, свойства темперамента, интроверсия, экстраверсия, нейротизм, эмоциональной стабильности, предпочтения учебных предметов.

Annotation. The article deals with the problem of the influence of the temperament of the trainee on the individual style of activity. The concept of temperament is analyzed, the components of its structure and the properties of temperament are described. Attention is drawn to the problem of the relationship between the properties of temperament and the preference of students of educational subjects of different cycles. The results of an empirical study of the dependence of the preference of subjects of different cycles on the features of extraversion / introversion and neuroticism / emotional stability of trainees are described. Conclusions are drawn from the study.

Key words: individual style of activity, temperament, temperament structure, temperament properties, introversion, extraversion, neuroticism, emotional stability, preferences of educational subjects.

Введение. Для юношеского возраста характерно становление индивидуального стиля интеллектуальной деятельности. Причиной этому служит развитие специальных способностей под действием факторов образовательной среды и растущая дифференциация направленности интересов. Под индивидуальным стилем деятельности (ИДС) мы будем понимать индивидуальную систему психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности (Е.А. Климов). В познавательных процессах ИДС выступает как стиль мышления (Т.М. Чурилова). Стиль мышления тесно связан с типом нервной деятельности обучаемых, их темпераментом, условиями воспитания и др.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе обращается внимание, что при организации обучения необходимо стремиться учитывать свойства нервной системы обучаемых, их темперамента для повышения эффективности учебной деятельности. При этом темперамент рассматривается как совокупность индивидуальных свойств психики, характеризующих динамику психической деятельности в целом. Более того, некоторые авторы обращают внимание на то, что темперамент обучаемых определяет успешность/неуспешность их учебной деятельности и отвечает за динамические, а не содержательные аспекты деятельности.

Темперамент является интегральным психическим свойством и представляет нейрофизиологическую и динамическую основу личности человека. В структуре темперамента выделяют три компонента [7]: 1) общую активность индивида; 2) эмоциональность; 3) особенности двигательной или моторной сферы. Также у темперамента есть ряд свойств, которые достаточно подробно описаны в психологической литературе. К данным свойствам, в том числе, относятся интроверсия/экстраверсия и эмоциональная возбудимость.

Г. Айзенк [1] выделяет типы и компоненты темперамента, исходя из описания экстравертов и интровертов, с одной стороны, и лиц с высоким и низким нейротизмом – с другой стороны.

В связи с рассмотренными аспектами направлений изучения темперамента можно отметить, что остается не до конца изученной проблема связи индивидуально-типологических свойств (свойств темперамента) и предпочтений по учебным предметам в юношеском возрасте. Вместе с тем существует определенная прикладная значимость данных результатов в плане выработки практических рекомендаций по учету особенностей индивидуально-типологических свойств в процессе обучения.

Исследование взаимосвязи свойств темперамента обучаемых с их предпочтениями предметов различных циклов проводилось авторами на базе учреждения СПО (среднего профессионального образования) г. Калуга. Выборка: учащиеся СПО, возраст испытуемых 17-18 лет.

Для обработки данных использовались методы описательной статистики, частотный анализ, таблицы сопряженности. Математическая обработка данных проводилась с помощью компьютерной программы «SPSS 13 for Windows». Методы исследования: – методика ЕРІ Г. Айзенка – направлена на определение уровня экстраверсии-интроверсии и нейротизма (эмоциональной подвижности личности).

Обратимся к анализу полученных результатов. По характеру экстраверсии/интроверсии: 55% – экстравертов, 35% – интровертов, 10% – смешанный тип (Табл. 1).

Таблица 1

Частота встречаемости экстраверсии/интроверсии у учащихся СПО

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
интроверт	7	35,0	35,0	35,0
экстраверт	11	55,0	55,0	90,0
смешанный тип	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

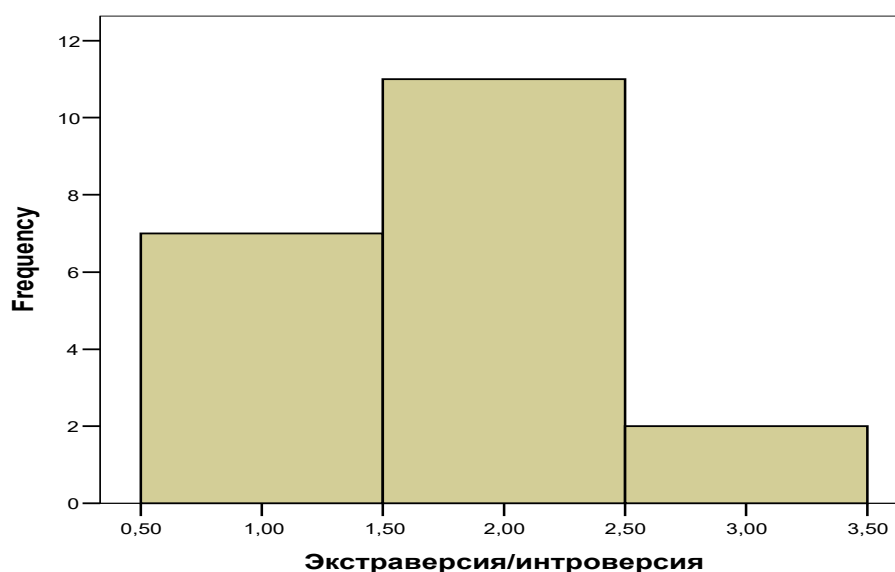


Рисунок 1. Частота встречаемости экстраверсии/интроверсии у учащихся СПО

По характеристикам нейротизма/эмоциональной стабильности: 45% – эмоционально стабильные, 35% – средняя выраженность стабильности нейротизма, 20% – с преобладающим нейротизмом (см. Табл. 2).

Таблица 2

Частота встречаемости нейротизма/эмоциональной стабильности у учащихся СПО

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
нейротизм	4	20,0	20,0	20,0
эм.стабильность	9	45,0	45,0	65,0
смеш.тип	7	35,0	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

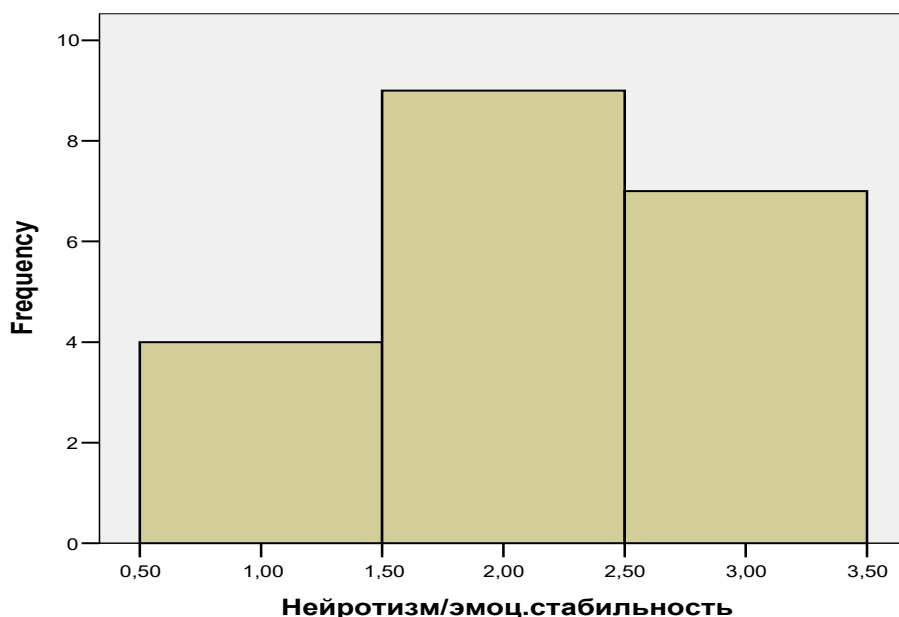


Рисунок 2. Частота встречаемости нейротизма/эмоциональной стабильности у учащихся СПО

При этом среди сангвиников 66,7% – экстравертов, 16,7% – интровертов; среди флегматиков одинаковое количество экстравертов и интровертов (44,4%); При этом, экстраверсия не является ярко выраженной, близка к среднему значению. Среди холериков 75% – с выраженной экстраверсией, 25% – интроверсией. Это говорит о том, что учащиеся сангвиники и холерики являются более направленными во вне, характеризуются общительностью, активностью, склонностью к риску, импульсивностью, экспрессивностью. Флегматики более склонны к пассивности, дисциплинированы, осторожны, проявляют интерес к идеям, абстракциям, размышлениям и знаниям ради знаний, обычно задумчивы и интроспективны (Табл. 3).

Таблица 3

Сопряженность частоты встречаемости экстраверсии/интроверсии и типа темперамента

Тип темперамента * Экстраверсия/интроверсия Crosstabulation

			Экстраверсия/интроверсия			Total
			интроверт	экстраверт	смешанный тип	
Тип темперамента	сангвиник	Count	1	4	1	6
		% within Тип темперамента	16,7%	66,7%	16,7%	100,0%
	флегматик	Count	4	4	1	9
		% within Тип темперамента	44,4%	44,4%	11,1%	100,0%
	холерик	Count	1	3	0	4
		% within Тип темперамента	25,0%	75,0%	,0%	100,0%
	меланхолик	Count	1	0	0	1
		% within Тип темперамента	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Total		Count	7	11	2	20
		% within Тип темперамента	35,0%	55,0%	10,0%	100,0%

55% сангвиников имеют средний уровень нейротизма/эмоциональной стабильности, 33% – выраженную эмоциональную стабильность; 78% флегматиков характеризуются выраженной эмоциональной стабильностью; среди холериков одинаковое количество учащихся с преобладающим нейротизмом и эмоциональной стабильностью (50% соответственно) (см. Табл. 4).

Сопряженность частоты встречаемости нейротизма/эмоциональной стабильности и типа темперамента

Тип темперамента * Нейротизм/эмоц.стабильность Crosstabulation

			Нейротизм/эмоц.стабильность			Total
			нейротизм	эм. стабильность	смеш.тип	
Тип темперамента	сангвиник	Count	1	2	3	6
		% within Тип темперамента	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
	флегматик	Count	0	7	2	9
		% within Тип темперамента	,0%	77,8%	22,2%	100,0%
	холерик	Count	2	0	2	4
		% within Тип темперамента	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
	меланхолик	Count	1	0	0	1
		% within Тип темперамента	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Total		Count	4	9	7	20
		% within Тип темперамента	20,0%	45,0%	35,0%	100,0%

Таблица 5

Частота встречаемости предпочитаемых предметов в зависимости от характеристик экстраверсии/интроверсии

Экстраверсия/интроверсия * любимый предмет Crosstabulation

			любимый предмет			Total
			предметы матем.цикла	предметы гуманит. цикла	физкультура	
Экстраверсия/интроверсия	интроверт	Count	2	1	4	7
		% within Экстраверсия/интроверсия	28,6%	14,3%	57,1%	100,0%
	экстраверт	Count	7	0	4	11
		% within Экстраверсия/интроверсия	63,6%	,0%	36,4%	100,0%
	смешанный тип	Count	1	0	1	2
		% within Экстраверсия/интроверсия	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
Total		Count	10	1	9	20
		% within Экстраверсия/интроверсия	50,0%	5,0%	45,0%	100,0%

Среди интровертов 57,1% предпочитают физкультуру, 28,6% – предметы математического цикла, 14,3% – предметы гуманитарного цикла. При этом надо учитывать, что большинство не ярко выраженные интроверты.

Среди экстравертов – 63,6% предпочитают предметы математического цикла, 36,4% – физкультуру. При этом, следует отметить, что часть – не ярко выраженные экстраверты, близкие к средним значениям.

Учащиеся со средними значениями предпочитают как предметы математического цикла, так и физкультуру в равной степени.

Частота встречаемости нелюбимых предметов в зависимости от характеристик экстраверсии/интроверсии

Экстраверсия/интроверсия * нелюбимый предмет Crosstabulation

			нелюбимый предмет			Total
			предметы матем.цикла	предметы ест.-науч. цикла	предметы гуманит. цикла	
Экстраверсия/ интроверсия	интроверт	Count % within Экстраверсия/ интроверсия	1 14,3%	4 57,1%	2 28,6%	7 100,0%
	экстраверт	Count % within Экстраверсия/ интроверсия	1 9,1%	5 45,5%	5 45,5%	11 100,0%
	смешанный тип	Count % within Экстраверсия/ интроверсия	0 .0%	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%
Total		Count % within Экстраверсия/ интроверсия	2 10,0%	10 50,0%	8 40,0%	20 100,0%

Большинство интровертов в качестве нелюбимых отмечают предметы естественнонаучного цикла – 57,1%, равное количество экстравертов не любят как предметы естественнонаучного так и гуманитарного циклов (45,5%).

Таблица 7

Частота встречаемости предпочитаемых предметов в зависимости от характеристик нейротизма/эмоциональной стабильности

Нейротизм/эмоц.стабильность * любимый предмет Crosstabulation

			любимый предмет			Total
			предметы матем.цикла	предметы гуманит. цикла	физкультура	
Нейротизм/эмоц. стабильность	нейротизм	Count % within Нейротизм/эмоц. стабильность	3 75,0%	0 .0%	1 25,0%	4 100,0%
	эм.стабильность	Count % within Нейротизм/эмоц. стабильность	4 44,4%	1 11,1%	4 44,4%	9 100,0%
	смеш.тип	Count % within Нейротизм/эмоц. стабильность	3 42,9%	0 .0%	4 57,1%	7 100,0%
Total		Count % within Нейротизм/эмоц. стабильность	10 50,0%	1 5,0%	9 45,0%	20 100,0%

75% учащихся с повышенным уровнем нейротизма в качестве любимого предмета отмечают предметы математического цикла, равное количество эмоционально-стабильных учащихся предпочитают предметы математического цикла и физкультуру (см. Табл. 7).

Это можно объяснить тем, что учащиеся с повышенным уровнем нейротизма легко возбудимы, для них характерны эмоциональная неустойчивость, изменчивость настроения, чувствительность, а также тревожность, мнительность, медлительность, нерешительность, а предметы математического цикла позволяют уравнивать эти процессы.

Эмоционально-стабильные лица, характеризующиеся спокойствием, уравновешенностью, уверенностью, решительностью предпочитают как предметы, требующие активности, так и предметы, требующие сосредоточения, размышления и т.д.

50% учащихся с преобладающим нейротизмом не любят предметы естественнонаучного и гуманитарного цикла, равное количество эмоционально-стабильных (44,4%) также не любят предметы естественно-научного и гуманитарного цикла. 57,1% смешанного типа не любят предметы естественно-научного цикла (см. Табл.8).

Частота встречаемости нелюбимых предметов в зависимости от характеристик нейротизма/эмоциональной стабильности

Нейротизм/эмоц.стабильность * нелюбимый предмет Crosstabulation

			нелюбимый предмет			Total
			предметы матем.цикла	предметы ест.-науч. цикла	предметы гуманит. цикла	
Нейротизм/эмоц. стабильность	нейротизм	Count % within Нейротизм/эмоц. стабильность	0 .0%	2 50,0%	2 50,0%	4 100,0%
	эм.стабильность	Count % within Нейротизм/эмоц. стабильность	1 11,1%	4 44,4%	4 44,4%	9 100,0%
	смеш.тип	Count % within Нейротизм/эмоц. стабильность	1 14,3%	4 57,1%	2 28,6%	7 100,0%
Total		Count % within Нейротизм/эмоц. стабильность	2 10,0%	10 50,0%	8 40,0%	20 100,0%

Выводы. В результате проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы. Определены особенности предпочтений предметов разных циклов в зависимости от особенностей экстраверсии/интроверсии. Среди интровертов большинство предпочитают физкультуру, меньшее количество – предметы математического цикла. При этом надо учитывать, что большинство не ярко выраженные интроверты. Среди экстравертов – большинство предпочитают предметы математического цикла, меньшее количество – физкультуру. При этом, следует отметить, что часть – не ярко выраженные экстраверты, близкие к средним значениям. Большинство интровертов в качестве нелюбимых отмечают предметы естественно-научного цикла – 57,1%, равное количество экстравертов не любят как предметы естественнонаучного так и гуманитарного циклов (45,5%). Можно предположить, что учащиеся активно формируют индивидуальный стиль деятельности, который позволяет компенсировать слабые стороны их темперамента.

Выявлены особенности предпочтений учащихся предметов разных циклов зависимости от особенностей нейротизма/эмоциональной стабильности. Большинство учащихся с повышенным уровнем нейротизма в качестве любимого предмета отмечают предметы математического цикла, равное количество эмоционально-стабильных учащихся предпочитают предметы математического цикла и физкультуру. Это можно объяснить тем, что обучаемые с повышенным уровнем нейротизма легковозбудимы, для них характерны эмоциональная неустойчивость, изменчивость настроения, чувствительность, а также тревожность, мнительность, медлительность, нерешительность, а предметы математического цикла позволяют уравнивать эти процессы. Эмоционально-стабильные лица, характеризующиеся спокойствием, уравновешенностью, уверенностью, решительностью предпочитают как предметы, требующие активности, так и предметы, требующие сосредоточения, размышления и т.д.

Литература:

1. Айзенк, Г.Ю. Как измерить личность / Г. Айзенк, Г.Вильсон. – М.: ООО «Когито-Центр», 2000. – 283 с.: ил., табл.
2. Акимова, М.К. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения / М.К. Акимова, В.Т. Козлова // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 71-78.
3. Базылевич, Т.Ф. К психологии целостной индивидуальности / Т.Ф. Базылевич. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 207 с.
4. Белоус, В.В. К исследованию влияния типов темперамента на эффективность индивидуальной и совместной деятельности / В.В. Белоус // Вопросы психологии. – 1986. – №3. – С. 113-121.
5. Голубева, Э.А. Типологический и измерительный подходы к изучению индивидуальности: от Оствальда и Павлова к современным исследованиям / Э.А. Голубева // Психологический журнал. – 1995. – №1. – С. 64-74.
6. Дубровина, И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова [и др]; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
7. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
8. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я.Л.Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 482 с.
9. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности: Учеб. пособие для пед. ин-тов / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
10. Кречмер, Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер. – М.: Научный фонд «Первая исследовательская лаборатория им. акад. В.А. Мельникова», 2000. – 208 с.
11. Крупнов, А.И. Психологические проявления и структура темперамента / А.И. Крупнов. – М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 1992 (1993). – 79 с.
12. Лейтес, Н.С. Б.М. Теплов и психология индивидуальных различий / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 36-49.
13. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология: учеб.пособие / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, 2008. – 280 с.
14. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
15. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды [Текст] / Б.М. Теплов: под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 640 с.
16. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / О.В. Хухлаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

УДК 159. 923. 2
К 89

кандидат психологических наук, доцент Кузьменкова Ольга Валентиновна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА «СВОЙ – ЧУЖОЙ» У ПОДРОСТКОВ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА

Аннотация. Необходимость обращения к проблеме обусловлена актуальными данными официальной статистики относительно детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Цель исследования состояла в выявлении отличительных особенностей дифференцирования социального мира в логике «свой – чужой», которое было выполнено на подростках со статусом «социальных сирот». В исследовании участвовало 111 воспитанников образовательных организаций интернатного типа, находящихся на территории Оренбургского региона. Теоретическими основаниями исследования выступили научные представления о парадигме «свой - чужой» в междисциплинарном, общепсихологическом и возрастно-психологическом аспектах. Эмпирическое исследование строилось на предположении, что субъективные образы «своих» и «чужих» у подростков, лишенных попечительства родителей, отличаются своим содержанием от аналогичных образов у подростков, воспитывающихся в родительских семьях. В качестве диагностического инструментария была выбрана методики «Идентификация Другого в качестве Друга и Врага» (авторы В.А. Лабунская и Д.Н. Тулинова, модификация В.Д. Альперович). По результатам сравнительного анализа эмпирических данных было установлено, что при построении индивидуальной парадигмы «свой – чужой» ориентация на маркеры поведенческого характера присуща всем подросткам, а вот ориентация на маркеры эмоционального характера и незначительное привлечение маркеров социального характера является особенностью подростков, лишённых родительского попечительства. Полученные результаты могут быть использованы в рамках воспитательной практики для создания условий развития и коррекции индивидуальных образов «своих» и «чужих» у подростков, лишенных попечительства родителей.

Ключевые слова: индивидуальная парадигма «свой – чужой», маркеры субъективных образов, подростки, «социальное сиротство».

Annotation. The necessity to address the issue is due to current official statistics on orphans and children left without parental guardianship. The research goal was to identify the distinctive features of the social world differentiation in the logic of "us/them", which was carried out on adolescents with the status of "social orphans". The research involved 111 pupils of boarding schools located in the Orenburg region. The research theoretical foundation was scientific idea about the paradigm "us/them" in the interdisciplinary, general psychological and age-psychological aspects. The empirical research was based on the assumption that the subjective images of "us" and "them" among adolescents deprived of parental guardianship differ in their content from similar images among adolescents brought up in parental families. The method "Identification of the Other as Friend and Enemy" (authors V.A. Labunskaya and D.N. Tulinova modified by V.D. Alperovich) was chosen as diagnostic tool. Based on the results of the empirical data comparative analysis it was determined that in the process of building an individual paradigm of "us/them" orientation towards behavioral nature markers is inherent in all adolescents, while orientation towards emotional nature markers and a slight involvement of the social nature markers are features of adolescents deprived of parental guardianship. The obtained results can be used within the educative practice framework to create conditions for the individual images of "us" and "them" development and correction among adolescents deprived of parental guardianship.

Key words: individual paradigm "us/them", subjective images markers, adolescents, social orphanhood.

Введение. 13-14 апреля 2022 года на Всероссийском форуме лучших региональных практик «Жить и воспитываться в семье» заместитель председателя Правительства РФ Т.А. Голикова в своём приветственном выступлении сообщила, что за последние пять лет в России число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сократилось на 34% [16]. Намотившаяся тенденция на снижение численности таких детей свидетельствует об эффективности решения проблемы сиротства в нашей стране. Но в государственном банке данных на усыновление остаются ещё тысячи детей с официальным статусом сирот, а также тысячи детей с неофициальным статусом «скрытых сирот», имеющих семьи только по документам и не проживающим в них.

Поиск психологического контекста проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, определил необходимость нашего обращения к статистической структуре данного контингента и выделения его характерных особенностей. Во-первых, подавляющее большинство детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, приходится на подростковый возраст. В государственном банке данных в возрастном диапазоне от 10 до 17 лет на учёт состоит 77,1% таких детей [14]. Во-вторых, анализ причин попадания детей в детские учреждения позволил установить, что приводящие к сиротству случаи не всегда связаны с физической смертью родителей (24%). Большая часть случаев относится к «социальному сиротству», связанному с лишением и ограничением родительских прав (почти 60%) [5]. И, в третьих, статистические данные свидетельствуют, что только 10% выходцев из детских домов способны социализироваться, а остальные 90% оказываются очень уязвимыми в самостоятельной социальной жизни [6; 10]. Преобладание в статистическом портрете детей подросткового возраста, лишённых родительского попечительства и испытывающих трудности при «вхождении» в мир людей, актуализирует исследования особенностей психологического развития данной социальной группы.

Несмотря на междисциплинарный интерес к дифференциации по принципу «свой - чужой» как к научной проблеме, специальных психологических исследований данной реальности в сознании подростков без попечения родителей на сегодняшний день нами не обнаружено. В связи с этим представляется важным ответить на вопрос: кого в социальном мире подростки причисляют к «своим» и «чужим», оказавшись в ситуации лишения родительского попечения?

Цель нашего исследования заключалась в выявлении отличительных особенностей дифференцирования социального мира в логике «свой – чужой» у подростков со статусом «социальных сирот». Мы предположили, что субъективные образы «своих» и «чужих» у подростков, лишенных попечительства родителей, отличаются своим содержанием от аналогичных образов у подростков, воспитывающихся в родительских семьях.

Изложение основного материала статьи. В междисциплинарном аспекте феномен «свой – чужой» представлен в качестве объекта осмысления разных областей научного знания – религиозного, философского, культурологического, социологического, политологического, психологического и проч. Так, в философии идея «чужого, иного, другого» рефлексировались в проблематике нравственного отношения к людям с несовпадающими религиозными убеждениями

(И. Кант, Ж.-Ж. Руссо) и при объяснении диалоговой сущности сознания (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, М. Бубер, Э. Гуссерль, Ж.-П. Сартр). Культурология посредством понятий «мы» и «они» раскрывает развитие культуры, обнаруживая противопоставление соответствующих реалий на протяжении всей истории человечества (А.А. Кроник, Е.А. Кроник, Б.Ф. Поршнев, А.П. Романова, М.С. Топчиев, Е.В. Хлышева, В.Г. Фельде, С.Н. Якушенок). В области социологии под концептами «свои» и «чужие» подразумевают обособленные друг от друга социальные группы, а расщепление социального мира на «своих» и «чужих» признается универсальным способом организации социальной реальности и распознавания социального окружения (Е.П. Белинская, Л.Д. Гудков, Г. Зиммель, Я.Л. Коломинский, Д. Ранкур-Лаферьер, О.А. Тихомадрицкая). В психологической науке особый акцент делается на роли дифференцирования социального мира на «своих» и «чужих» в личностном становлении и развитии субъекта (М.Ю. Кондратьев, О.Г. Кравцов, В.Г. Маралов, В.С. Мухина).

Общепсихологические аспекты проблемы отражаются в концептуальных описаниях индивидуального конструкта «свой – чужой», включающего представления, эмоциональное отношение к «своим – чужим», поведение в кругу «своих – чужих» [8]. Континуум «свои – чужие» по своей сути означает крайние полюсы психологической близости, источники дифференцирования которой сложно объяснить [11]. Ближайший социальный круг субъекта определяется как «свой», а отдаленные по степени близости люди, обозначаются субъектом как «чужие». При формировании межличностных отношений субъект оперирует своими представлениями о «своих – чужих» и определяет отнесенность человека к одной из категорий. Благодаря такой дифференциации субъект не только находит свое место в социуме, но и определяет самого себя [3].

В возрастно-психологическом аспекте проблема раскрывается исследованиями субъективного отражения социального мира в логике «свой – чужой» на разных этапах онтогенеза. На подростковый возраст приходится пик переживаний, связанных с необходимостью дифференциации «своих» и «чужих». Острота таких переживаний обусловлена спецификой социальной ситуации подростков, находящимися в промежуточном положении между детским и взрослым сообществами [9]. В детстве ребенка окружают «свои» (родители, родственники), и только за пределами семьи ему встречаются «чужие» (воспитатель, учитель). С начала подросткового возраста ребенок начинает обособляться от родителей, как представителей мира взрослых, перемещая их в разряд «чужих». После отчуждения родителей и всех прочих взрослых начинается разделение на «своих» и «чужих» в сфере межличностных отношений со сверстниками. Подросток «осваивает» новую территорию «своих» – территорию сверстников, на которой в основном и протекает процесс его социализации [15]. «Своими» подростки считают общности, равные по возрасту, формам поведения, ценностным установкам, социальному статусу, увлечениям, одежде и проч. Обретение в таких общностях группы «своих» обеспечивает подростку удовлетворение ведущей возрастной потребности в групповой принадлежности и эмоциональную поддержку своих поступков, независимо от мнения «чужих». К «чужим», кроме взрослых, подростки относят всех, кто игнорирует или нарушает правила группы и не соответствует ее стандартам. Дифференцирование социального мира на «своих» и «чужих» является важным условием развития таких личностных новообразований подростка, как осознание себя и своей позиции в социуме, развитие самосознания и «Я-концепции», социальная идентичность [2; 4].

В психологических исследованиях неоднократно обнаруживались различия в когнитивном, эмоциональном, личностном и социальном развитии детей и подростков, воспитывающихся вне семьи [17]. При этом, если в развитии дошкольников из закрытых учебных учреждений по сравнению с «домашними» сверстниками фиксируется явное отставание, то в развитии «интернатских» младших школьников и подростков наблюдаются качественные различия [7]. Установлено, что у детей и подростков, воспитывающихся в условиях жизни без родительского попечительства, стихийно складывается интернатское «мы» или «мы, не такие как они» [12; 13]. Это совершенно особое психологическое образование, которое отличает их от детей из семей. Дело в том, что эти подростки очень активно стремятся укрепить чувство «мы» не только за счет групповой сплоченности и обособления от тех, кто не является «своими», а за счет усиления враждебности по отношению к «чужим». Причем, если «чужие», как социальные объекты, изначально отсутствуют, их находят или придумывают. Социальные отношения подростков, оставшихся без родительского попечения, настолько искажены, что особую значимость приобретает исследование возможностей изменения негативных источников отношений к себе и к окружающим людям.

Для изучения индивидуальной парадигмы «свой – чужой» у подростков, лишенных попечительства родителей, нами было организовано эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе образовательных организаций интернатного типа, находящихся в Оренбургском регионе. В исследовании приняли участие обучающиеся седьмых и восьмых классов общей численностью 111 человек. Отнесенность подростков к категории «социальных сирот» определялась на основании данных социальных педагогов образовательных организаций. Для проведения сравнительного анализа и проверки гипотезы нами также анализировались данные, полученные в группе подростков, воспитывающихся со своими родителями, в количестве 98 человек.

Эмпирические данные собирались с применением методики «Идентификация Другого в качестве Друга и Врага» (В.А. Лабунская, Д.Н. Тулинова, в модификации В.Д. Альперович) [1]. Методика исходит из того, что в повседневной жизненной практике индивид идентифицирует «своих» и «чужих», опираясь на специальные маркеры, которые могут быть связаны с внешними характеристиками, конкретными элементами поведения человека, причислением себя к профессиональному или социальному кругу, способами времяпрепровождения и проч.

Полученные данные были проанализированы на предмет популярности среди подростков нашей выборки предпочитаемых маркеров, используемых для описания образа «своих – чужих» (выбор у респондентов от 90 до 100%). «Своих» подростки характеризуют как людей: к которым они испытывают теплые, дружеские чувства; которым доверяют; которому они сделали и делают в жизни много хорошего; симпатичные и приятные для них люди; на решение которого они часто оказывают влияние; которые равны по социальному положению и статусу или считают их равными с собой; успешные люди и те, которые помогают добиваться успеха; те, которыми они восхищаются и те, которые их подражают; люди, которые умеют общаться и весело проводить время и те, которые считают их приятными собеседниками и весельчаками; с которыми ценно общение и которые ценят общение с ними; люди, которые делают им много хорошего в жизни; которые их поддерживают; которые искренни, открытвенны, преданы; с которыми общие интересы и взгляды на жизнь. В свою очередь «чужие» характеризуются как люди: которым они не доверяют; с которыми не любят общаться; к которым они недоброжелательно относятся и в свою очередь которые к ним относятся так же; которых они сами ненавидят, и наоборот; несимпатичных и неприятных им, и тех которым они сами не симпатичны; к которым негативное отношение и которые сами к ним негативно относятся; от которых исходит опасность, угроза, унижения, сплетни; и тех которые относятся к ним как к «иным».

Далее был проведен контент-анализ полученных маркеров, позволивший выделить основные группы, из которых складываются субъективные образы «своих» и «чужих» у подростков нашей выборки (таблица 1).

Группировка маркеров, применяемых для описания образов «своих» и «чужих» подростками (в %)

Группы маркеров	Подростки, лишённые родительского попечительства		Подростки, воспитываемые своими родителями	
	Частотность «Свой»	Частотность «Чужой»	Частотность «Свой»	Частотность «Чужой»
Поведенческие	42	44	30	32
Социальные	19	21	44	45
Эмоциональные	39	35	26	23

Из данных таблицы видно, что частотность «своих» и «чужих» по выделенным маркерам у подростков, лишённых родительского попечительства, почти равнозначна. Такой характер оценки говорит о максимализме при идентификации «своих» и «чужих», характерной для весьма категоричной, черно-белой картины Мира. Так же очевидно, что в представлениях о «своих/чужих» у подростков, воспитываемых без родителей, доминируют поведенческие и эмоциональные маркеры. Можно сказать, что подростки, относящиеся к категории «социальных сирот», ориентируются по маркерам, которые лежат «на поверхности» и легче считываются. Подростки, воспитываемые в семье, отмечают внешний вид, социальный статус и симпатию окружающих, как определяющие факторы в представлениях о «своих – чужих». Вторым по важности для них является поведенческий маркер. Характеристики эмоционального типа, для подростков из семей занимают третью позицию.

Для проверки гипотезы нами было проведено сравнение показателей в двух группах по выделенным маркерам с применением критерия углового преобразования ϕ -Фишера (таблица 2).

Таблица 2

Различия в показателях частотности маркеров в описании образов «своих» и «чужих», применяемых подростками ($\phi_{\text{эм}}(p)^*$)

Группа маркеров	Частотность «Свой»	Частотность «Чужой»
Поведенческие	1,912 (0,05)	1,869 (0,05)
Социальные	3,954 (0,01)	3,78 (0,01)
Эмоциональные	1,883 (0,05)	1,847 (0,05)

* $\phi_{\text{кр}}=1,64$ для $p \leq 0,05$, $\phi_{\text{кр}}=2,28$ для $p \leq 0,01$

В результате сравнения характеристик «своего» и «чужого» нами были обнаружены различия в закономерностях выбора маркеров для описания субъективных представлений о «своих – чужих». Если в представлениях о «своих – чужих» у «социальных сирот» являются характеристики поведенческого и эмоционального характера, то у подростков из семей доминируют социальные маркировки (достоверно при 0,05 и 0,01 по ϕ -Фишера). Объяснить данные различия можно специфичностью взаимоотношений в группах подростков, воспитываемых в закрытых образовательных учреждениях. В силу стабильной и непререкаемой групповой иерархии у воспитанников интерната не возникает необходимости в выработке и применении категоризации на «своих» и «чужих» по социальным критериям.

По результатам анализа эмпирических данных была разработана программа просветительского семинара-практикума для воспитателей подростков, оставшихся без родительского попечительства. Были сформулированы основные задачи семинара: познакомить воспитателей с понятием индивидуальная парадигма «свой – чужой», с дифференциацией по принципу «свой – чужой» как условием личностного развития подростков; проинформировать воспитателей о результатах исследования индивидуальной парадигмы «свой – чужой» у подростков, лишённых родительского попечительства; дать рекомендации по созданию условий для развития индивидуальной парадигмы «свой – чужой» у подростков.

Выводы. Выполненное исследование позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, для подросткового возраста актуально переживание «свой – чужой», которое связано с потребностями в расширении социального пространства и в групповой принадлежности. Во-вторых, дифференцирование социального мира на «своих» (сверстники как представители равной возрастной общности) и «чужих» (сначала взрослые, потом сверстники иной социальной общности) является одним из ключевых условий полноценного личностного развития подростка. В-третьих, подростки, не имеющие родительского попечительства, демонстрируют четкое разделение на «своих» и «чужих». В-четвертых, при построении индивидуальной парадигмы «свой – чужой» маркеры поведенческого характера присущи всем подросткам, а вот ориентация на маркеры эмоционального характера и незначительное привлечение маркеров социального характера является особенностью подростков, лишённых родительского попечительства.

Литература:

1. Альперович, В.Д. Методы исследований представлений о «своем» и «чужом» в психологии: учебное пособие / В.Д. Альперович. – Ростов-на-Дону. – 2014. – 104 с.
2. Альперович, В.Д. «Свой-чужой» в биографических нарративах различных жанров / В.Д. Альперович // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 246-250. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85050.htm> (дата обращения: 11.03.2022).
3. Анисимова, В.В. Влияние опекунской семьи на личностные отношения подростков, лишённых родительского попечительства: автореф. дисс. на соиск-е уч. степ. канд. психологич. наук: 19.00.13 / В.В. Анисимова. – Москва. – 2003. – 16 с.
4. Баклушинский, С.А. Развитие представлений о понятии «социальная идентичность» / С.А. Баклушинский, Е.П. Белинская. – М.: Издательство НПО «МОДЭК». – 2003. – 272 с.
5. Денисова, Д.Н. Сиротство особенности современной ситуации / Д.Н. Денисова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – №91. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sirostvo-osobennosti-sovremennoy-situatsii> (дата обращения: 26.07.2022).

6. Деятельность омбудсменов по правам ребенка в РФ // Российское агентство правовой и судебной информации [Электронный ресурс]. – 2019. – URL: https://rapsinews.ru/human_rights_protection_news/20191114/305043830.ht (дата обращения: 30.07.2022).
7. Кондратьев, М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений / М.Ю. Кондратьев. – СПб.: Питер. – 2005. – 304 с.
8. Кравцов, О.Г. Роль толерантности в личностном развитии ребенка / О.Г. Кравцов // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2009. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tolerantnosti-v-lichnostnom-razvitiy-rebenka-1> (дата обращения: 30.07.2022).
9. Левикова, С.И. Молодежная субкультура: учебное пособие / С.И. Левикова. – М.: ФАИР-ПРЕСС. – 2004. – 608 с.
10. Левитская, А.А. Совершенствование деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в современных условиях / А.А. Левитская // Социальная педагогика. – 2010. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-deyatelnosti-organizatsiy-dlya-detey-sirot-i-detey-ostavshih-sya-bez-porecheniya-roditeley-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 30.07.2022).
11. Маралов, В.Г. Психологические детерминанты дифференциации отношения к людям по принципу «свой – чужой» / В.Г. Маралов, Т.П. Маралова // Вестник ВятГУ. – 2021. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-determinanty-differentsiatsii-otnosheniya-k-lyudyam-po-printsipu-svoy-chuzhoj> (дата обращения: 30.07.2022).
12. Мухина, В.С. Проект программы психологического сопровождения подростков, лишенных родительского попечительства / В.С. Мухина, В.С. Басюк // Развитие личности. – 2011. – № 4. – С. 167-183.
13. Мухина, В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В.С. Мухина // Вопросы психологии. – №1. – 1989. – С. 32-39.
14. Николаева, Н.А. Исследование причин социального сиротства – жизненных ситуаций, которые приводят к попаданию детей в детские учреждения / Н.А. Николаева, А.С. Хусаинова, А.М. Коротких, Т.Т. Санишвили. – Москва: Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации. – 2019. – URL: https://timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2019/12/issledovanie_prichin_social_sirotstva.pdf (дата обращения: 26.07.2022)
15. Омельченко, Е.Л. Молодежные культуры и субкультуры / Е.Л. Омельченко. – М.: Изд-во «Институт социологии РАН». – 2000. – 264 с.
16. Приветственное слово Заместителя Председателя Правительства Российской Федерации Т. Голиковой на Форуме «Жить и воспитываться в семье» 13.04.2022 // Видеотрансляция: <https://facecast.net/w/39aj6k>
17. Радина, Н.К. Зарубежный и отечественный опыт реализации технологий семейного устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Н.К. Радина, Т.Н. Павлычева // В кн.: Социализация детей в социально-опасном положении, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Опыт учреждений социального обслуживания. – Вып. 7. – СПб.: СПб ГБУ ГИМЦ Семья. – 2016. – Гл. 1.1. – С. 10-28.

Психология

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Кулеш Елена Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);

профессор с учёной степенью доктора наук Дьячкова Людмила Германовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье раскрывается специфика использования цифровых возможностей РСЦ Интеграция «Россия. Приамурье. Родина» дидактических инструментов проектирования и управления проектом, ориентированных на формирование межкультурной компетентности обучающихся, определяемой в рамках кластерного подхода к организации образовательной деятельности в полиэтничном регионе (на примере Хабаровского края).

Ключевые слова: проект, дидактический инструментарий интерактивный контент, деятельность, культурный интеллект, межкультурная компактность, идентификация, технология, педагогика, образование, региональный сетевой центр.

Annotation. The article reveals the specifics of using the digital capabilities of the RSC Integration “Russia. Amur region. Homeland” of didactic design and project management tools focused on the formation of intercultural competence of students, determined within the framework of a cluster approach to the organization of educational activities in a multi-ethnic region (on the example of the Khabarovsk Territory).

Key words: project, didactic tools, interactive content, activity, cultural intelligence, intercultural compactness, identification, technology, pedagogy, education, regional network center.

Введение. Наблюдения за развитием образования в последние три года показывают усиление интереса к педагогическим технологиям, способным придать действиям обучающихся осмысленность, направляя их таким образом к достижению лучших результатов, свидетельствующих о действительной заинтересованности учеников любого возраста в качественных преобразованиях жизни, определяемых получением образования. Выраженно прикладной характер формируемого уровня образования на деле весьма двойственен, если не сказать, что иллюзорен, поскольку за ним (в случае получения качественных результатов) просматривается четкая структура, свидетельствующая о стратегии, определяющей логику разработки и продвижения дидактических инструментов обучения, посильного в каждом конкретном возрастном диапазоне обучающихся. Таким образом, становится очевидным методологическое основание, интерпретация которого в каждом частном случае, позволяет устанавливать, как общий объем транслируемых знаний, так и средства обучения, его инструменты, определяемые по ситуации, в соответствии с ранее полученными и верифицированными результатами.

Учитывая, что ФГОСы по уровням обучения представляют собой регламенты учебного процесса, характер которого предполагает декомпозицию его целей и результатов на каждой из точек, полагаемых контрольными, можно предпринять ряд действий, не только соответствующих алгоритму построения процесса предметного обучения, но и общей направленности процесса отечественного образования. Поскольку все граждане, вне зависимости от уровня обученности и возраста, постоянно как-то доучиваются, постольку важным становится расчет задач, связанных с необходимостью определения сущного формирования знания или компетенций в каждом конкретном возрастном или статусном случае:

- дети учатся впервые, поскольку в силу возраста есть какой-то объем знаний и опыта, неизвестный им по определению;
- родители учатся вместе с детьми, сопровождая их в этом жизненном процессе, так как они взрослеют и интерпретируют опыт взросления вместе с наследниками, т.е. реализуют вполне конкретные стратегии;
- педагоги учатся, еще на стадии университета, т.к. улучшая свои профессиональные навыки и т.д., они получают искомый профессиональный опыт и реализуют собственное социальное предназначение.

Исходя из этого сама система непрерывного образования, учитывающая как компетенции, так и получаемые на их основе личностные результаты обучения на уровне взросления граждан, представляется возможной для понимания на основании методологии структурного анализа системного объекта.

Заложенный в данное методологическое клише принцип декомпозиции целей обучения и его данных с целью коррекции в случае вероятных ошибок или неточных, иногда неожиданных результатов, позволяет отслеживать изменения, происходящие с обучающимися на всех этапах их учебной и иной деятельности.

Таким образом, тема данной публикации, посвященной обоснованию дидактических инструментов, используемых для управления проектной деятельностью в процессе обучения, определяется как актуальная, а ее методологическое основание, учитывающее действующий регламент всех уровней обучения, описывается как системное и деятельностное.

Изложение основного материала статьи. Авторы данной публикации в течение последних трех лет, занимающиеся разработкой дидактических инструментов формирования культурного интеллекта обучающихся, как платформы становления межкультурной компетентности граждан разных возрастов, что подтверждается неоднократными публикациями [4, 5, 6], свидетельствуют об опыте, который позволяет озвучить алгоритм осуществления управления проектной деятельностью обучающихся на уровне как отдельной учебной дисциплины, так и намерения общего образовательного толка.

С начала пандемии-2019 и далее, по мере развития отечественной цифровизации образования как одной из стратегически значимых отраслей национальной экономики можно говорить о развитии электронной образовательной среды (ЭОС), которая может быть «учителем», и ее полезность зависит от уровня вопросов и понимания ученика. В настоящее время в контексте концепции непрерывного обучения знаниевый подход дополняется компетентностным и должен являться (на практике это, к сожалению, не всегда так) осознанным наращиванием индивидом компетенций в течение жизни. Переход на обучение по стандартам нового поколения способствует открытости и отсутствию четкой детерминированности, с одной стороны, а с другой – открывает новые возможности, позволяющие «конструировать» образование, используя лучшие образовательные ресурсы мира [9].

Сегодня все чаще реальность подтверждает, что, во-первых, обучающемуся необходим инструмент, исправляющий психологические образования, отождествляемые с рутинной и принуждением, – ему необходимы иные способы освоения данных. И это – проекты, поскольку в них есть явно осязаемое чувство новизны познания, т.е. – личностные, индивидуализированные результаты познавательной деятельности, подчеркивающие заслуги обучающегося, его чувство самодостаточности.

Во-вторых, опыт разработки дидактического инструментария, определяющего личностные изменения обучающихся разных возрастов в процессе реализации ими проектной деятельности, позволяет уточнять структуру проектов, как обучающих алгоритмов, свидетельствующих о возможности достижения обучающимися необходимых им по возрасту образовательных результатов.

Указанный запрос отразился в инновационной инфраструктуре в сфере образования Хабаровского края, где при поддержке КГАОУ ДПО ХК ИРО (Хабаровский краевой институт развития образования), с 2020 г. по 2021 г. создавалась модель по формированию культурного интеллекта развития субъектов взаимодействия в условиях полиэтнической образовательной среды (распоряжение Министерства образования и науки Хабаровского края № 262 от 05.03.2020 г. о присвоении статуса КИК). Нужно признать, что развернутая деятельность с участием различных учреждений Хабаровского края руководствуется нормативами ФГОС.

Отметим, что в определении феномена «культурный интеллект» авторы статьи основываются на широко известной концепции межкультурной сензитивности, раскрывающей специфику межкультурной компетентности. Опираясь на современные теории интеллекта данную концепцию обосновали американский психолог Кристофер Эрли и профессор Сингапурского технологического университета Сун Анг [10]. Культурный интеллект (cultural intelligence – CQ) – определяющий способность индивида быть эффективным и успешно взаимодействовать в ситуациях, характеризуется культурным многообразием. Опираясь на работы Р.Дж. Стернберга, авторы концепции рассматривают CQ как многомерный феномен, который не ограничен исключительно когнитивной сферой, и включает четыре компонента: метакогнитивный CQ – стратегии приобретения и понимания знаний о разных культурах, когнитивный CQ – общие и структурные знания о культуре, мотивационный CQ – способность и желание индивида направлять внимание и энергию на культурный контекст, поведенческий CQ – способность осуществлять соответствующие вербальные и невербальные действия в межкультурной коммуникации [10].

Проект основывается на кластерном подходе в организации деятельности. С точки зрения авторов публикации, фундаментальным для понимания сущности кластера и процессов, происходящих как «в нём», так и «с ним», является принцип системности. В соответствии с этим принципом учреждения-кластеры являются объектами, обладающими всеми свойствами социальной системы – целостностью, структурой, взаимодействием образующих её элементов, иерархией, обратной связью, относительной открытостью-закрытостью, и, главное, самоорганизацией. При этом, важно отметить, что образовательные организации и ресурсы, которыми они располагают направлены на поиск и практическое воплощение инновационных решений, ориентированных на повышение эффективности процессов обучения и воспитания.

Основанием для проектирования дидактических инструментов, определяющих изменение мышления обучающихся на уровне развития культурного интеллекта личности, являющегося основанием подготовки индивида к межкультурному взаимодействию. В обозначенном контексте следует отметить несколько способов подготовки индивида к межкультурному взаимодействию, которые можно разделить на три группы: по методу обучения – дидактические или эмпирические; по содержанию обучения – общекультурные или культурно-специфические; по сфере, в которой стремятся достичь основных результатов, – когнитивные, эмоциональные, поведенческие [7, С. 250].

С учетом изложенного представляется значимым проект, направленный на развитие Регионального сетевого центра (далее РСЦ) в интернет-среде с целью повышения культурно-языковой адаптивности иноязычной молодежи Хабаровского края. По сути создание онлайн платформы и запланированные мероприятия проекта платформы АНО «Дальневосточный ресурсный центр межкультурного взаимодействия» с учетом регионального компонента расширяли единое электронное информационно-образовательное пространство, позволяя партнерам по коммуникации осознавать особенности другой культуры. В результате на сайте организации рассматриваемого проекта был создан электронный контент-сервис

«Интеграция» с образовательно-просветительской программой «РОССИЯ. ПРИАМУРЬЕ. РОДИНА» <http://resource-center.tilda.ws/integration-list>.

Как и отмечалось в ранних публикациях авторов, подобное решение было обусловлено не столько востребованностью педагогической интерпретации технологий проектирования, сколько опытом, подтверждающим потребность в управлении учебной, исследовательской и творческой деятельностью обучающихся как способа улучшения личностных показателей развития в процессе обучения. Кроме того, авторы были заинтересованы в привлечении внимания педагогических работников разного уровня к проблеме обеспечения методической поддержки проектной деятельности как явной инновации в области педагогической работы.

Этими деталями был обусловлен выбор цели проекта и его структурирования, обоснования и др. деталей, которые позволили обеспечить полноценную реализацию задуманного. Продукт, определившийся в результате первичного проектирования учебного контента, обеспечивающего формирование культурного интеллекта обучающихся как условия последующего развития межкультурной коммуникации не случаен, поскольку он разработан с учетом необходимой связи целей обучения, воспитания и развития учащихся, и потому ориентирован на региональный компонент образовательных программ, как обеспечение уникальности исследуемой ситуации. Стоит отметить, что платформа междисциплинарна и объединяет многие данные в рамках академической традиции, но формы подачи материалов обучающимся до определенного момента не имели аналогов и потому привлекли массовое внимание, позволившее авторам проекта развить его и предложить в рамках нового курса «Управление проектом», т.к. данные позволяли многоуровневые и разноцелевые интерпретации.

В итоге, после двух лет существования данного проекта РСЦ «Россия. Приамурье. Родина» стало возможным обсуждать следующие детали:

- правомерность вовлечения в формируемый учебный контент теоретических источников, способных определить задачи управления проектом, как дополняющих друг друга;
- использовать понятие «проект» как «... предприятие или продукт, используемый для последующего созидания уникальных решений, услуг и продуктов» [3, С. 118];
- исследовать используемую в формируемом контенте совокупность процессов и функций управления (проектном, собственными знаниями, опытом их получения – всем, что можно оценить, как лично преобразуемые результаты обучения);
- объединить ресурсы (интеллектуальные, технические, материальные, личностные и др.), и получить в результате интегративно определяемую деятельность, направленную на достижение уникальных результатов в области организации поисковой активности, развития мотивации и самомотивации к познавательно-учебной или исследовательской деятельности, регулятивных процессов в развитии личности обучающегося, что допустимо интерпретировать как процесс управления проектом.

Учет обнаруживаемого соответствия логической структуры проекта и процесса управления им, допустимо предположить условием последующей алгоритмизации действий, направленных на объяснение логики работы с данными и самим процессом проектирования, поскольку это соответствие определяется как концептуально значимое, объясняющее последовательность осмысления собираемых для проектирования данных.

Комплекс последовательно решаемых проектом задач, позволяет каждому обучающемуся индивидуально составлять как целевое, так и тактическое обеспечение собственных достижений, поскольку в зависимости от того, что предполагает обучающийся в стратегическом результате освоения проектной деятельности, формируется уникальный результат освоения образовательной программы и на ее фоне частной учебной дисциплины.

Тем более, что любой проект возникает тогда, когда необходимым является решение конкретной проблемной ситуации, поскольку таким образом алгоритм управления проектом обнаруживает возможность обнаружения скрытых компонентов деятельности и планирование их на уровне, доступном для понимания конкретным обучающимся.

Таким образом становится возможным деление задач проекта и управления им в соответствии с возрастными условиями обучения граждан:

- для школьников, первично изучающих материалы, предлагаются связанные (в данной ситуации) с регионально-культурным компонентом образовательной программы (например: окружающий мир, ботаника, зоология, география, история, краеведение, информатика, второй язык (кроме базово изучаемого иностранного), математика (обработка данных), искусство (МХК) и т.д., поскольку необходим междисциплинарный ресурс, предоставляющий доступ к адаптированным исследовательским материалам, заранее проверяемых и потому не фальсифицирующих информацию для изучения;

- для школьников, подготавливающихся к самостоятельной работе в области учебного проектирования и последующей сдаче экзаменов, важен ресурс, позволяющий развивать поисковую активность и определяющий формирование познавательной деятельности на основании интерпретируемых материалов и возможности самостоятельной ориентации в информационных ресурсах;

- для студентов, опыт которых все еще сохраняет школьные воспоминания, но уже предполагает самостоятельное проектирование учебных курсов для школьников, ресурс обнаруживает логику алгоритмизации управления проектом и свидетельствует о том, как именно в конкретном случае, допустимо подбирать технологии обучения, составленные на основании идеи интерактивной игры с обучающимися;

- для родителей всех групп обучающихся, предполагается возможность совместной проектной, в том числе и на уровне личного развлекающего все стороны процесса обучения, времяпрепровождения в сети, позволяющего уделять занятиям детей время и быть в курсе того, что именно получает ребенок в результате освоения образовательной программы;

- для педагогических работников ресурс предусматривает как инструмент управления проектной деятельностью по отраслям, так и базу данных, предназначенную для обеспечения учебно-воспитательного процесса, поскольку материалы, изложенные подобным образом, свидетельствуют о продвижении технологий учебно-творческого проектирования.

Выводы. Таким образом, подводя итоги последних лет работы над созданием и продвижением ресурсного сетевого центра «Интеграция», определяемой как принципиальными инновациями в области реализации проектных технологий педагогической деятельности и осуществления многоуровневой поддержки населения в процессе обеспечения межкультурной коммуникации на основании развития культурного интеллекта граждан, позволяющей избежать обострений общегражданской ситуации в регионе, можно сделать ряд выводов:

- очевидной становится необходимость формирования цифровых дидактических инструментов, корректирующих ситуацию в области образования и самообразования граждан, как снижающих стресс и определяющих позитивных фон образовательного процесса на основании доступности и рациональности консультирования;

- цифровые варианты предоставления данных, предполагаемых справочными и позволяющих индивидуализацию учебных, исследовательских, творческих достижений у обучающихся предполагают обязательное ознакомление с дидактическими инструментами, облегчающими получение информации и контроль уровня результативности ее освоения;

– дидактические инструменты формирования межкультурной компетентности едины, но будучи основанными с помощью регионально определяемой специфики развития многонационального государства, могут обладать высоким уровнем уникальности содержательных компонентов, определяющих «активы знания»;

– циклическая модель мышления, определившая структуру ресурса, оправдывает применение для становления последовательно получаемых результатов личностного преобразования в развитии обучающихся в силу доступности для осмысления на любом уровне непрерывного образования;

– все структурно обозначенные, информационные компоненты, полагающие разработки на их основе дидактических инструментов проектирования, соответствуют критериям актуальности, целостности предоставления информации для изучения, результативности в формируемом личностном опыте обучающихся (познавательные, коммуникативные и регулятивные основания развития личности), управляемости и определяются позитивно с помощью технологии внешнего экспертного оценивания.

Следовательно, с точки зрения авторов, внедрение апробированного инструментария, поддерживаемого цифровыми технологиями в процесс педагогического проектирования результативных преобразований личностного развития обучающихся, является успешным, поскольку все группы вовлеченных в работу с проектными данным сетевого центра, положительно отзываются об опыте подобной работы.

Авторы придерживаются мнению я о том, что подобные сетевые решения позволяют не только стабилизировать межкультурные коммуникации в регионах России, но свидетельствуют о правомерности использования педагогической технологии проектирования и управления проектами в различных областях познавательных практик человека, поскольку позволяют ему осознать его интеллектуальные возможности, уникальность мышления и возвращают процессу обучения в системе непрерывного образования ранее утраченную свежесть.

Литература:

1. Богданов, В.В. Управление проектами: корпоративная система – шаг за шагом / В.В. Богданов. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 247 с.

2. Заруба, Н.А. Управление проектами в образовании: особенности зарубежного и отечественного опыта / Н.А. Заруба // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – №3 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-proektami-v-obrazovanii-osobennosti-zarubezhnogo-i-otechestvennogo-opyta> (дата обращения: 30.07.2022).

3. Заруба, Н.А. Формирование эффективной команды как условие эффективной реализации проекта / Н.А. Заруба, Л.Д. Бычков // Инновационная экономика; перспективы развития и совершенствования. – 2015. – № 4 (9). – С. 118-122.

4. Кулеш, Е.В. Взаимосвязь самоуправления с стратегиями межкультурного взаимодействия будущих педагогов в полиэтнической образовательной среде (на примере Хабаровского края) / Е.В. Кулеш // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 1. – С. 149-152

5. Кулеш, Е.В. Проектная деятельность в развитии культурного интеллекта обучающихся в системе взаимодействия профессиональных и дополнительных учреждений образования в условиях полиэтнической среды (на примере Хабаровского края) / Е.В. Кулеш, И.В. Шулик // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2020. – №3. – С. 6.

6. Кулеш, Е.В. Дидактический потенциал проектирования учебного сетевого контента в процессе обучения будущих педагогов (на примере реализации проекта «Русская культура в объективе гражданского мира многонациональной молодежи Хабаровского края») / Е.В. Кулеш, Л.Г. Дьячкова, И.В. Шулик // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА. – 2021. – Вып. 72. – Ч.2. – С. 137-142

7. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 250 с.

8. Щедровицкий, Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности / Г.П. Щедровицкий // Методы исследования, диагностики и развития международных коллективов: сб. – М., 1983. – С. 153-178.

9. Педагогика высшей школы в современном мире: учебник и практикум для вузов / Ю.В. Таратухина, З.К. Авдеева. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 217 с.

10. Earley, P.C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. – Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2003.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Липская Татьяна Алексеевна

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

кандидат психологических наук, доцент Елфимова Мария Михайловна

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

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются стили поведения в конфликтных ситуациях у младших подростков, имеющих разный уровень сформированности психологических границ. В результате эмпирического исследования было выявлено, что в числе наиболее часто встречающихся у младших подростков выявляются такие стили поведения в конфликте как избегание, компромисс и соперничество. Согласно полученным эмпирическим данным реже у младших подростков встречаются сотрудничество и приспособление. Также в данной статье представлена характеристика стилевых особенностей поведения в конфликте трех групп младших подростков с разным уровнем сформированности психологических границ. Описаны наиболее выраженные стили поведения в конфликте у данных младших подростков. В группе младших подростков с высоким уровнем психологической границы преобладают такие стили поведения в конфликте как уход (избегание), компромисс и приспособление. У младших подростков, характеризующихся низким уровнем психологической границы, преобладает стиль соперничества. Младшими подростками со средним уровнем психологической границы чаще выбираются стили компромисса и сотрудничества. Завершают статью рекомендации по

организации психологической работы с младшими подростками по изучаемой проблеме. Представлены рекомендации по работе с каждой группой подростков.

Ключевые слова: подростки, младшие подростки, конфликт, стиль поведения в конфликте, психологическая граница личности.

Annotation. The article examines the styles of behavior in conflict situations in younger adolescents with different levels of psychological boundaries. As a result of empirical research, it was revealed that among the most common among younger adolescents, such styles of behavior in conflict as avoidance, compromise and rivalry are revealed. According to the empirical data obtained, cooperation and adaptation are less common in younger adolescents. Also, this article presents the characteristics of the stylistic features of behavior in the conflict of three groups of younger adolescents with different levels of formation of psychological boundaries. The most pronounced styles of behavior in conflict in these younger adolescents are described. In the group of younger adolescents with a high level of psychological boundary, such styles of behavior in conflict as withdrawal (avoidance), compromise and adaptation prevail. In younger adolescents, characterized by a low level of psychological boundaries, the style of rivalry prevails. Younger teenagers with an average level of psychological boundary are more likely to choose styles of compromise and cooperation. The article concludes with recommendations on the organization of psychological work with younger adolescents on the problem under study. Recommendations for working with each group of teenagers are presented.

Key words: teenagers, younger teenagers, conflict, style of behavior in conflict, psychological border of personality.

Введение. Современная социальная ситуация характеризуется высоким уровнем социальной, политической и экономической нестабильности, ростом конфликтности в общении. Стиль поведения в конфликтной ситуации во многом определяет успешность личности в области построения межличностных отношений, выступает основой для эффективного функционирования в рамках различных видов деятельности, особенно на одном из наиболее сложных и важных этапов развития личности – в подростковом возрасте, уже в начале которого возникает множество предпосылок для роста числа конфликтов. Выбор стиля поведения в конфликте детерминирован множеством факторов, в числе которых ведущее место занимают особенности личности, ее самосознания. В младшем подростковом возрасте начинается активная перестройка отношения с миром, вызванная активным развитием психологической границы личности на фоне процессов эмансипации от взрослых и растущей потребности в общении со сверстниками. Характеристики психологической границы, в свою очередь, начинают определять поведение младшего подростка во взаимодействии с окружающими, в том числе и конфликтном: тонкие, проницаемые границы или же, напротив, толстые и непроницаемые границы не способствуют конструктивному разрешению конфликтов, приводят к межличностной и внутриличностной напряженности, а также негативным последствиям для коммуникации с окружающими и развития личности в целом (С.К. Нартова-Бочавер, О.А. Шамшикова, В.И. Волохова) [4, 7].

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ обозначенной проблемы исследования показал, что конфликтам и способам их разрешения посвящено много исследований. В исследованиях ученых-психологов Р. Дарендорфа, Д. Морено, А.Я. Анцупова, Н.В. Гришиной, А.И. Донцова, А.И. Шпилова и многих других разработаны теоретико-методологические подходы к анализу межличностных конфликтов. Также в данных исследованиях представлены различные взгляды на природу конфликта, его социальную роль, на способы разрешения конфликтных ситуаций и особенности поведения в конфликте. Отмечается, что подростковый возраст уже в начале периода является переломным моментом и сензитивен для формирования моделей поведения в конфликтных и кризисных ситуациях (Л.И. Божович, М.И. Лисина, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон). Многие зарубежные и отечественные психологи, отмечая кризисность переходного периода, выделяют различные трудности в межличностном взаимодействии подростков. Несмотря на расхождения в подходах к содержанию подросткового возраста, психологи единодушны в том, что конфликты этого периода и их разрешение или неразрешение оказывают значительное влияние на формирование личности и ее социализацию и специфика стиля разрешения конфликта обусловлена спецификой возрастного кризиса. С.К. Нартова-Бочавер, О.А. Шамшикова, В.И. Волохова отмечают, что сущность кризиса составляет активное формирование психологических границ личности, стремление к автономии, суверенизации, поиску своего места в мире, его осмыслению. Качество психологических границ определяет поведение в различных ситуациях взаимодействия, включая конфликтное [4, 7].

Теоретический анализ понятия «конфликт» показал, что, по мнению Т.А. Серебряковой, С.В. Десятовой, конфликт – это не что иное, как достаточно ярко эмоционально окрашенный способ разрешения возникающих противоречий, предполагающий активность субъектов взаимодействия [5]. Учеными-психологами предлагаются следующие определения конфликта: 1) трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями; 2) биполярное явление – противостояние двух начал, проявляющееся в активности сторон (субъектов конфликта), направленной на преодоление противоречий; 3) актуализирующееся противоречие, противостоящие ценности, установки, мотивы. Подобной точки зрения придерживается и А.Г. Здравомыслов, рассматривая конфликт как важнейшую сторону взаимодействия людей в обществе, и, как следствие – «форму отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями» [2, С. 34]. В.Н. Иванов определяет конфликт как «процесс, развитие действий сторон на пути поиска средств для сбалансированности, достижения согласия и сотрудничества» [3, С. 56].

Таким образом, проведенный теоретический анализ показал, что конфликт – это такое взаимодействие между людьми, которое характеризуется возникновением и столкновением противоречий в их отношениях (А.Я. Анцупов, А.И. Шпилов) [1].

В соответствии с принимаемой нами моделью стилей поведения личности в конфликтном взаимодействии К. Томаса и Р. Киллмена под стилем поведения в конфликте мы будем понимать «относительно устойчивую совокупность целей и осознаваемых или неосознаваемых личностью действий, операций и реакций, направляемых на разрешение конфликта или на выход из него» [цит. по 1, С. 234]. Выделяются пять стилей поведения в конфликте: уход (избегание), уступка (приспособление), компромисс, сотрудничество, соперничество.

Разрешение конфликтов во многом определяется тем, насколько устойчивы, проницаемы границы личности: при толстых границах противоборство может поддерживаться длительное время, конфликт будет нарастать, а при тонких границах, напротив, конфликт будет максимально избегаться, сглаживаться. Только адекватное развитие психологической границы у подростка может способствовать конструктивному разрешению конфликтов со сверстниками и развитию различных сторон личности, способствующих коммуникации.

Обозначенные нами выше теоретические положения составили теоретико-методологическую основу данного эмпирического исследования. Эмпирическое исследование организовано с целью изучения стилевых особенностей поведения в конфликте младших подростков, имеющих разный уровень сформированности психологических границ, эмпирическое исследование проводилось с помощью следующих методик: «Тест описания поведения» К. Томаса в

адаптации Н.В. Гришиной; «Психологические границы личности» Э. Хартмана в адаптации О.А. Шамшиковой, В.И. Волоховой. Выборку исследования составили младшие подростки – учащиеся 5, 6 классов школ г. Оренбурга.

В ходе проведения эмпирического исследования были выявлены следующие стилевые особенности поведения младших подростков, имеющих разные психологические границы (таблица 1).

Таблица 1

Стили поведения в конфликте у младших подростков с разным уровнем сформированности психологических границ

Стили поведения в конфликте	Уровни сформированности психологических границ		
	Высокий (тонкие границы)	Средний (адекватные границы)	Низкий (толстые границы)
Избегание	66,7%	5%	18,8%
Компромисс	16,7%	55%	6,2%
Соперничество	0%	5%	68,8%
Сотрудничество	4,1%	35%	0%
Приспособление	12,5%	0%	6,2%

Анализируя результаты, отметим, что в группе младших подростков с высоким уровнем сформированности психологических границ (тонкие границы) наиболее часто встречающимся, в том числе и в сравнении с другими группами, является такой стиль поведения в конфликте как избегание (66,7%). Это может объясняться тем, что при тонких, неустойчивых и проницаемых психологических границах младшие подростки легко принимают чужое мнение, не всегда могут аргументировать свою позицию в конфликте и уход от конфликта становится наиболее предпочтительным вариантом, т.к. в этом случае не приходится отстаивать свои интересы. Однако напряжение, свойственное конфликту, при таком стиле сохраняется, а сам конфликт не разрешается, что может приводить к негативным последствиям и для взаимодействия с окружающими, и для развития личности.

16,7% младших подростков с высоким уровнем сформированности психологических границ (тонкие границы) показали в качестве выраженного компромиссный стиль поведения в конфликте. При таком стиле собственные интересы удовлетворяются лишь частично, что при тонких психологических границах может объясняться ведомостью, конформностью во взаимодействии, нежеланием вступать в открытое противодействие. Помимо этого, при таком уровне сформированности психологических границ собственные интересы в конфликте могут утрачиваться, т.к. интересы противоположной стороны могут восприниматься как более значимые, существенные.

12,5% группы с высоким уровнем сформированности психологических границ (тонкие границы) показали в качестве предпочитаемого приспособленческий стиль поведения в конфликте. При таком стиле человек отказывается от своих интересов и целей в конфликтном взаимодействии в пользу соперника. Данный стиль является неконструктивным, т.к. интересы одной стороны «приносятся в жертву» и напряжение сохраняется, что при тонких психологических границах может объясняться высокой внушаемостью, «размытостью» границ между «Я» и «Другой».

Также 4,1% группы с высоким уровнем сформированности психологических границ (тонкие границы) выбрали конструктивный стиль сотрудничества. В данном случае такие результаты могут объясняться тем, что при тонких психологических границах субъект не ориентирован на открытую конфронтацию и диалог представляется более привлекательным вариантом разрешения конфликта.

Стиль поведения в конфликте «соперничество» в группе с высоким уровнем сформированности психологических границ (тонкие границы) не выявлен.

В целом, можно видеть, что преобладающими в группе младших подростков с высоким уровнем сформированности психологических границ (тонкие границы) являются такие стили поведения в конфликте как избегание (66,7%), компромисс (16,7%) и приспособление (12,5%).

В группе младших подростков со средним уровнем сформированности психологических границ (адекватные границы) наиболее часто встречающимся является компромиссный стиль поведения в конфликте (55%). При таком стиле стороны конфликта идут на взаимные уступки и частично могут достигать своих целей, отстаивать свои интересы. При адекватных психологических границах выбор компромиссного стиля поведения в конфликте младшими подростками может объясняться как нежеланием «затягивать» конфликт, так и отсутствием стремления к сотрудничеству у противоположной стороны. Адекватные психологические границы в данном случае могут проявляться в четком понимании собственных интересов и целей, а также того, что в данном конфликте приемлемо уступить.

В данной группе часто встречающимся является также стиль поведения в конфликте «сотрудничество» (35%). Данный стиль является наиболее конструктивным и основан на диалоге, поиске альтернатив разрешения конфликта, учитывающих интересы всех сторон. При адекватных психологических границах выбор сотрудничества в качестве основного стиля поведения в конфликте может объясняться тем, что противник воспринимается как субъект со своим собственным «Я», своими интересами и целями, которые нужно учитывать в той же мере, что и собственные.

Реже в группе младших подростков со средним уровнем сформированности психологических границ (адекватные границы) встречаются такие стили поведения в конфликте как «избегание» (5%) и «соперничество» (5%). Выбор избегающего стиля в данном случае может объясняться нежеланием вступать в конфликт по каким-либо объективным причинам. Соперничество же при адекватных психологических границах может выбираться как способ отстаивать свои интересы, цели, при невозможности выбрать другие варианты поведения.

Так, в группе младших подростков со средним уровнем сформированности психологических границ (адекватные границы) чаще всего выявляются такие стили поведения в конфликте как компромисс (55%) и сотрудничество (35%), реже – избегание (5%) и соперничество (5%). Стиль приспособления в данной группе не был выявлен.

В группе младших подростков с низким уровнем сформированности психологических границ (толстые границы) наиболее часто встречается такой стиль поведения в конфликте как соперничество (68,8%). Данный стиль предполагает открытое противодействие, отстаивание своих интересов и целей без учета противоположной стороны. При толстых психологических границах выбор стиля соперничества может объясняться непроницаемостью границ: есть «Я» и собственные интересы, цели, тогда как «Другой» не воспринимается как субъект, также обладающий собственными интересами и целями.

Также в группе младших подростков с низким уровнем сформированности психологических границ (толстые границы) выявлен избегающий стиль поведения в конфликте (18,8%). При таком стиле проявляется стремление не вступать в

конфликт, уходить от открытого противостояния, что составляет противоположную соперничеству тенденцию. В случае толстых психологических границ это может объясняться теми же особенностями: «Другой» не воспринимается как субъект, не имеет значения, и, следовательно, не может нанести вред интересам собственного «Я».

Также в данной группе встречаются компромиссный (6,2%) и приспособленческий (6,2%) стили поведения в конфликте. Компромиссный стиль поведения в конфликте при толстых психологических границах может объясняться тем, что младший подросток сосредоточен исключительно на своих интересах, целях и при отсутствии возможности отстоять их полностью приходится идти на частичные уступки. Приспособленческий стиль при толстых психологических границах может объясняться стремлением «Я» отгородиться от окружающих, не связывать свои цели и интересы с ними.

Так, в группе младших подростков с низким уровнем сформированности психологических границ (толстые границы) чаще всего выявляется такой стиль поведения в конфликте как соперничество (68,8%), реже – избегание (18,8%), компромисс (6,2%) и приспособление (6,2%). Стиль сотрудничества в данной группе не был выявлен.

Выводы. Таким образом, проведенный сравнительный анализ показал, что при разном уровне сформированности психологических границ младшими подростками выбираются разные стили поведения в конфликте: при тонких границах (высокий уровень) выбираются такие стили как уход (избегание), компромисс и приспособление; при толстых границах (низкий уровень психологической границы) преобладает стиль соперничества; при адекватных психологических границах (средний уровень) чаще выбираются стили компромисса и сотрудничества. Обнаруженные в ходе сравнительного анализа различия были нами проверены с помощью критерия различий U-Манна-Уитни, результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Различия в стилях поведения в конфликте у младших подростков с разным уровнем сформированности психологических границ (по U-Манна-Уитни)*

Стили поведения в конфликте	Сравниваемые группы		
	Высокий / средний уровни	Высокий / низкий уровни	Средний / низкий уровни
Избегание	123,5 (0,01)	95 (0,01)	89 (0,05)
Компромисс	114 (0,01)	148 (незн.)	74 (0,01)
Соперничество	181 (незн.)	102,5 (0,01)	76,5 (0,01)
Сотрудничество	126,5 (0,01)	159 (незн.)	81,5 (0,01)
Приспособление	150,5 (0,05)	143 (незн.)	127,5 (незн.)

*При $n_1=24, n_2=20$ $U_{кр}=169$ для $p \leq 0,05$, $U_{кр}=140$ для $p \leq 0,01$; при $n_1=24, n_2=16$ $U_{кр}=131$ для $p \leq 0,05$, $U_{кр}=107$ для $p \leq 0,01$; при $n_1=20, n_2=16$ $U_{кр}=107$ для $p \leq 0,05$, $U_{кр}=87$ для $p \leq 0,01$

Проведенный математико-статистический анализ показал, что в стилях поведения в конфликте у младших подростков с разным уровнем сформированности психологических границ выявляются следующие различия:

1) в группе младших подростков с высоким уровнем сформированности психологических границ (тонкие границы) избегающий стиль поведения в конфликте является более выраженным, в сравнении с другими группами (с достоверностью 0,01), а стиль приспособления – более выраженным, в сравнении с группой со средним уровнем (с достоверностью 0,05);

2) в группе младших подростков со средним уровнем сформированности психологических границ (адекватные границы) стили поведения в конфликте «сотрудничество» и «компромисс» являются более выраженным, в сравнении с другими группами (с достоверностью 0,01);

3) в группе младших подростков с низким уровнем сформированности психологических границ (толстые границы) стиль поведения в конфликте «соперничество» является более выраженным, в сравнении с другими группами (с достоверностью 0,01), а стиль приспособления – более выраженным, в сравнении с группой со средним уровнем (с достоверностью 0,05).

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что при разном уровне сформированности психологических границ младшими подростками будут выбираться разные стили поведения в конфликте, а именно: при тонких границах (высокий уровень) будут выбираться такие стили как уход (избегание), приспособление; при толстых границах (низкий уровень) – стиль соперничества; при адекватных психологических границах (средний уровень) – стиль сотрудничества.

Результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что необходимой представляется работа психолога по развитию конструктивных стилей поведения в конфликте у младших подростков с разным уровнем сформированности психологических границ. Так, работа с группой младших подростков с высоким уровнем развития психологических границ (тонкие границы) должна быть нацелена на укрепление психологических границ, усиление «Я», развитие конструктивного сотруднического стиля поведения в конфликте. Работа с группой младших подростков с низким уровнем развития психологических границ (толстые границы) должна быть нацелена на усиление «Я» и проницаемости, гибкости психологических границ, развитие конструктивного сотруднического стиля поведения в конфликте. Работа с группой младших подростков со средним уровнем развития психологических границ (адекватные границы), на наш взгляд, должна осуществляться по запросу и может быть направлена на преодоление ситуативных трудностей, возникающих в различных конфликтных ситуациях. Основными задачами здесь может быть снятие эмоционального напряжения, преодоление негативных эмоций.

Литература:

1. Анцупов, А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Проспект, 2020. – 536 с.
2. Здравомыслов, А.Г. Социология конфликта. Исследование конфликта на макроуровне. Теоретические предпосылки / А.Г. Здравомыслов. – Н. Новгород: Волго-Вятский кадровый центр, 1994. – 197 с.
3. Иванов, В.Н. Социальные технологии в современном мире / В.Н. Иванов. – М.: Славянский диалог, 1996. – 334 с.
4. Нартова-Бочавер, С.К. Психологическое пространство личности: монография [Электронный ресурс] / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: МГППУ, Прометей 2005. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/NPp-2005/NPp-311.htm#p1>. (дата обращения: 25.05.2022).
5. Серебрякова, Т.А. Проблема конфликта в психологии [Электронный ресурс] / Т.А. Серебрякова, С.В. Десятова // Бюллетень науки и практики. – 2017. – №1(14). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-konflikta-v-psihologii>. (дата обращения: 25.05.2022).
6. Чикова, И.В. Психологические особенности конфликтности современных подростков [Электронный ресурс] / И.В. Чикова, М.С. Мантрова // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №4(29). – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-konfliktnosti-sovremennyh-podrostkov> (дата обращения: 20.05.2022).

7. Шамшикова, О.А. Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Психологические границы личности» Э. Хартманна [Электронный ресурс] / О.А. Шамшикова, В.И. Волохова // МНКО. – 2013. – №5(42). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihometricheskiy-analiz-i-standartizatsiya-zarubezhnoy-metodiki-psihologicheskie-granitsy-lichnosti-e-hartmanna> (дата обращения: 21.05.2022).

8. Шкляева, Д.С. Теоретические основы исследования психологической границы личности [Электронный ресурс] / Д.С. Шкляева // Кронос. – 2020. – №10(49). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-issledovaniya-psihologicheskoy-granitsy-lichnosti> (дата обращения: 23.05.2022).

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук, доцент Фурсова Диляра Викторовна

Филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Будённовск)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования связи между психологическими защитами у студентов и типами акцентуаций характера. Показано, что наименьшая представленность для механизмов психологической защиты – у регрессии и вытеснения, наибольшая – у интеллектуализации, проекции и замещения. В меньшей степени представлены дистимный, циклотимный и застревающий типы акцентуаций характера, в большей – демонстративный тип, в равной степени – педантичный и гипертимный типы. Наиболее выраженные связи с акцентуациями характера для студентов представлены у психологических защитных механизмов компенсации (связан с возбудимостью и циклотимностью), проекции (связан с демонстративностью и гипертимностью) и интеллектуализации (связан с возбудимостью и эмотивностью).

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, типы акцентуации характера, студенты, компенсация, проекция, интеллектуализация.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the relationship between psychological defense mechanisms in students and the character accentuations types. It is shown that the lowest representation for the psychological defense mechanisms is in regression and displacement, the highest is in intellectualization, projection and substitution. To a lesser extent, the dysthymic, cyclothymic and stuck types of character accentuations are represented, to a greater extent – the demonstrative type, equally pedantic and hyperthymic types. The most pronounced connections with character accentuations for students are presented in the psychological defense mechanisms of compensation (associated with excitability and cyclothymicity), projection (associated with demonstrativeness and hyperthymicity) and intellectualization (associated with excitability and emotivity).

Key words: psychological defense mechanisms, types of character accentuation, students, compensation, projection, intellectualization.

Введение. В настоящее время темпы развития происходящих в мире процессов настолько высоки, что современному человеку практически каждый день приходится приспосабливаться к новым условиям. Для облегчения процесса адаптации к новым условиям, часто могущим оказать негативное влияние на физическое и психическое здоровье человека, существуют так называемые психологические защитные механизмы, которые приводят к снятию общего эмоционального напряжения.

Эти механизмы приобретают принципиальную важность и силу в юношеский период ввиду его сензитивности для формирования личности в целом, её мировоззрения, ценностей, установок, отдельных качеств. Защитные механизмы могут выполнять здесь как благоприятную (сохранение, усиление и обогащение аспектов самосознания, обеспечивающих процесс адекватной адаптации личности к условиям, вплоть до фрустрирующих), так и неблагоприятную роль в развитии личности (неадекватная адаптация личности к себе и социальной среде, обеспечивающая формирование ложной я-концепции).

Слабые адаптационные возможности личности в подростковой и юношеской среде часто определяют усиление отдельных тенденций в развитии индивидуально-психотипологических характеристик, представленных для субъекта на уровне его темперамента и характера, которые обозначаются как акцентуации и определяются как чрезмерные выраженности отдельных черт характера и их сочетаний в формате крайнего варианта психической нормы. В этом смысле особенно актуальным в период юношества является вопрос изучения обусловленности тех или иных акцентуаций характера определёнными механизмами психологической защиты личности.

Изложение основного материала статьи. Наиболее активно разработка проблемы психологической защиты личности шла в русле психоанализа (З. Фрейд, А. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни, Г. Салливан [напр., 10; 11]). В рамках других направлений следует выделить А. Альфреда, который изучал проблему защитного поведения личности, Э. Берна, Р. Мэя, В. Франкла, В. Райха [напр., 6; 9]. В отечественной психологии первым проблему изучения психологических защит поставил Ф.В. Бассин, а разработкой этого феномена занимались Ф.Е. Василюк, Р.М. Грановская, И.Я. Берёзная [напр., 2; 3]. Проблема акцентуаций характера и личности разработана в исследованиях П.Б. Ганнушкина, К. Леонгарда, А.Е. Личко, Б.В. Овчинникова, Л.Н. Собчик [напр., 5; 7]. Связь параметров психологических защит и акцентуаций характера имеет значение на разных сензитивных этапах онтогенеза; в этом смысле в студенческом возрасте такие исследования крайне немногочисленны – так, за последние годы данной проблемой занимались Л.К. Бусловская, Ю.П. Рыжкова, О.А. Кондратьева, А.А. Романенко, И.В. Тюряпина, О.В. Шишкина [1; 4; 8; 12].

Несмотря на имеющиеся исследования авторов, связь акцентуаций характера и психологических защит личности в студенческом возрасте остаётся недостаточно изученной.

Таким образом, противоречие, легшее в основу работы, состоит в том, что к студенчеству у субъекта уже сформированы как предпосылки акцентуаций характера, так и типичные для него механизмы психологической защиты, но отсутствует в должной мере описание особенностей их взаимосвязи.

Разрешению этого противоречия посвящена данная работа.

Организация и методы исследования связи психологических защит и акцентуаций характера у студентов.

Целью эмпирического исследования выступило выявление связи между типами психологических защит студентов и их акцентуациями характера.

Гипотеза исследования на эмпирическом уровне будет звучать следующим образом: существуют специфические связи между параметрами психологических защит и типами акцентуаций характера у студентов.

Выборка нашего исследования составляет 96 человек из числа студентов юридического института ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (выборка представлена девушками и юношами – 28,1% и 71,9% от общего числа испытуемых соответственно; средний возраст испытуемых составляет 20,2 л.).

В качестве инструментария для нашей работы определено следующее:

– Методика «Индекс жизненного стиля» для диагностики механизмов психологической защиты «Я» (измеряются восемь видов защитных механизмов: вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, интеллектуализация (рационализация) и регрессия).

– Опросник К. Леонгарда – С. Шмишека «Методика изучения акцентуаций личности» (10 шкал по выраженности акцентуации представляют собой типы акцентуированных личностей – демонстративный, застревающий, педантичный, возбудимый, гипертимный, дистимический, тревожно-боязливый, аффективно-экзальтированный, эмотивный и циклотимный типы).

– Метод корреляционного анализа (r_s -Спирмена; программа IBM SPSS Statistics, v. 22.0).

Анализ и обсуждение результатов эмпирического исследования связи психологических защит и акцентуаций характера у студентов.

По методике «Индекс жизненного стиля» результаты диагностики представлены на рисунке 1.

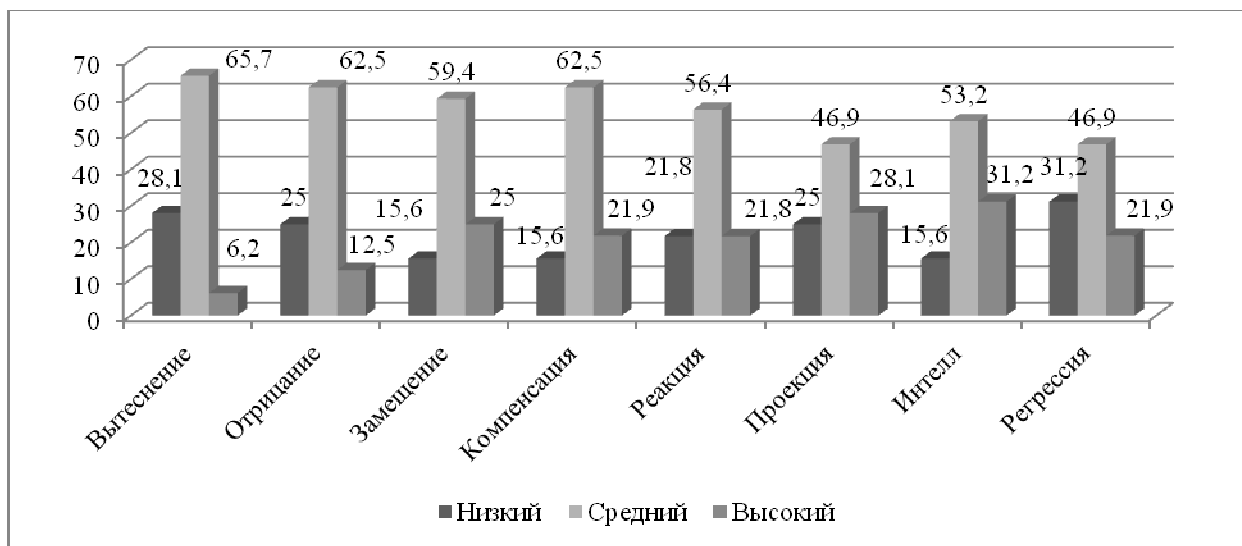


Рисунок 1. Результаты диагностики типов психологических защит на группе студентов

Как видно на рис. 1, на выборке студентов представленность типов психологических защит различное. Заметим, что на рисунке представлены средние по выборке значения, выраженные в процентах. Так, вытеснение представлено на низком уровне у 28,1% студентов, на среднем – у 65,7%, на высоком – у 6,2%. Отрицание – у 25,0%, 62,5% и 12,5%; замещение – у 15,6%, 59,4% и 25,0%; компенсация – у 15,6%, 62,5% и 21,9%; реакционные образования – у 21,8%, 56,4% и 21,8%; проекция – у 25,0%, 46,9% и 28,1%; интеллектуализация – у 15,6%, 53,2% и 31,2%; регрессия – у 31,2%, 46,9% и 21,9% соответственно.

Как видно, по всем параметрам наблюдается в целом средняя выраженность. Наименьшая представленность – у регрессии (31,2% низкого уровня) и у вытеснения (28,1% низкого уровня). Наибольшая выраженность защитных механизмов для выборки наших студентов – у интеллектуализации (31,2% высокого уровня), проекции (28,1% высокого уровня) и замещения (25,0% высокого уровня). Мы это связываем с тем, что студенты как представители особенной социально-профессиональной категории прежде всего нацелены на получение новых знаний, умений и навыков в получения рамках высшего образования, а также их использования, в первую очередь, в актуальной учебной и учебно-профессиональной деятельности, что, на наш взгляд, ввиду малого опыта использования соответствующей профессиональной компетентности, безусловно, влечёт её компенсацию в связке с наиболее близким к этой компенсации механизмом защиты – интеллектуализации. Кроме того, особенности обучения в вузе могут обеспечивать и в нашем случае обеспечивают проективные образования (прежде всего – атрибутивную и рационалистическую проекции) и механизм замещения, когда трудности в усвоении материала обуславливают смещение активности студента в сторону общественной, спортивной или иной, не связанной прямо с учебной, деятельности. Кроме того, в рамках формируемой профессиональной деятельности (студенты – будущие юристы) для студентов усиливаются обозначенные тенденции.

По второй методике – методике Леонгарда-Шмишека – результаты на рисунке 2.

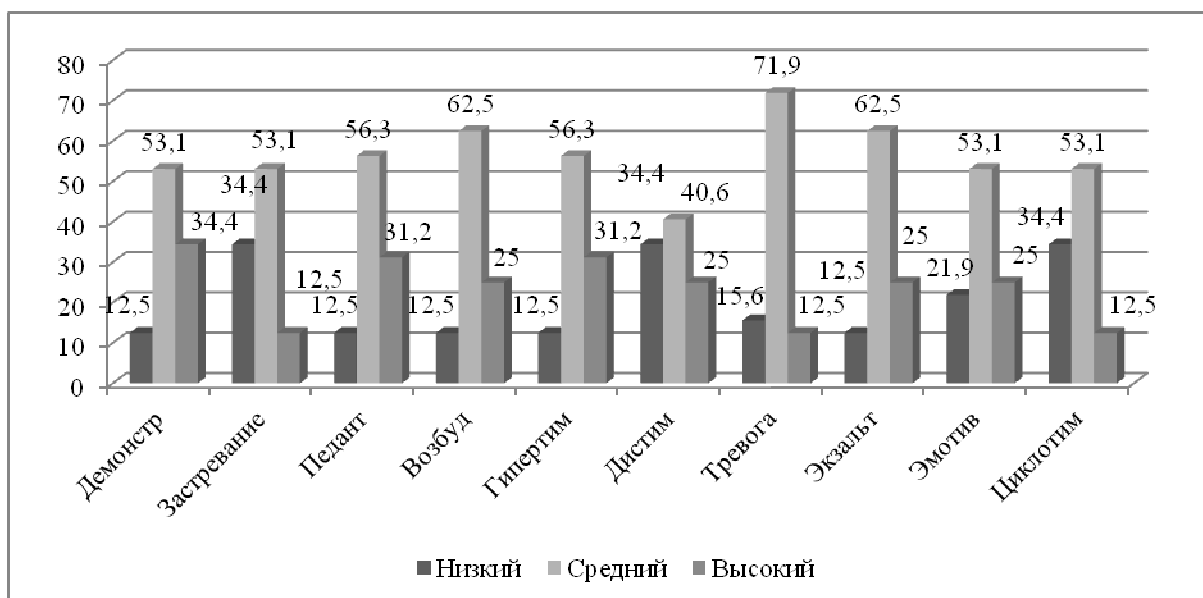


Рисунок 2. Результаты диагностики акцентуаций характера на выборке студентов

Как видно на рис. 2, демонстративный тип представлен для 12,5% низким уровнем, 53,1% – средним и 34,4% высоким уровнем; застревающий тип – 34,4%, 53,1% и 12,5%; педантичный тип – 12,5%, 53,6% и 31,2%; возбудимый тип – 12,5%, 62,5% и 25,0%; гипертимный тип – 12,5%, 56,3% и 31,2%; дистимический тип – 34,4%, 40,6% и 25,0%; тревожно-боязливый тип – 15,6%, 71,9% и 12,5%; аффективно-экзальтированный тип – 12,5%, 62,5% и 25,0%; эмотивный тип – 21,9%, 53,1% и 25,0%; циклотимный тип – 34,4%, 53,1% и 12,5%.

Видно, что наименьшая представленность в среднем на выборке студентов у дистимного типа (34,4% низкого уровня), циклотимного типа (34,4% низкого уровня) и застревающего типа (34,4% низкого уровня). Наибольшая представленность у демонстративного типа (34,4% высокого уровня) и в равной степени – у педантичного (31,2% высокого уровня) и гипертимного типа (31,2% высокого уровня).

Таким образом, в целом выборку студентов можно характеризовать как повышено способную к вытеснению, живости, подвижности и лёгкости в установлении контактов. При этом – к некоторой лживости и притворству, направленным на приукрашивание своей персоны, к авантюризму, артистизму, позёрству. Но студентами движет стремление к лидерству, потребность в признании, жажда постоянного внимания к своей персоне, жажда власти, похвалы. Кроме того, студенты в целом активны, общительны, иногда чрезмерно самостоятельны, часто – с повышенной самооценкой. В некоторых случаях ярко выражена пунктуальность, аккуратность, особое внимание – чистоте и порядку, скрупулезность и добросовестность, усидчивость, ориентированность на высокое качество работы.

По-видимому, данные факты связаны со спецификой будущей профессиональной деятельности студентов-юристов, которая не предполагает с точки зрения профессиональных требований к профессии и к личности будущего специалиста застревание, экзальтированность или дистимность.

Для решения задачи выявления связи между типами акцентуаций характера и защитных психологических механизмов мы использовали корреляционный анализ. Результаты – в таблице 1.

Как видно в таблице 1, обнаружены следующие статистические значимые связи между типами акцентуаций характера и психологическими защитными механизмами:

- демонстративный тип прямо связан с проекцией ($r=0.416$);
- возбудимый тип прямо связан с компенсацией ($r=0.526$) и обратно – с интеллектуализацией ($r=-0.410$);
- гипертимный тип прямо связан с проекцией ($r=0.508$);
- аффективно-экзальтированный тип прямо связан с отрицанием ($r=0.453$);
- эмотивный тип прямо связан с замещением ($r=0.489$) и обратно – с интеллектуализацией ($r=-0.572$);
- циклотимный тип прямо связан с компенсацией ($r=0.532$);
- для застревающего, педантичного, дистимического и тревожно-боязливого типов акцентуаций на выборке значимых связей не выявлено.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа типов акцентуаций характера и типов психологических защит на выборке студентов

Параметры	Вытеснение	Отрицание	Замещение	Компенсация	Реакция	Проекция	Интеллект	Регрессия
Демонстративный	.211	-.069	.127	.216	.249	.416*	-.143	-.113
Застревающий	-.069	.033	-.058	.104	.137	.063	.325	.046
Педантичный	.218	-.148	.297	-.105	-.307	.268	-.050	.195
Возбудимый	.109	.178	.103	.526**	-.354	-.436	-.410*	-.209
Гипертимный	.311	.046	-.310	.213	-.238	.508**	-.224	.039
Дистимный	-.122	.089	.181	.012	-.043	-.269	-.301	-.322
Тревожный	.209	-.301	-.078	.322	.039	.194	.143	.117
Экзальтированный	-.108	.453*	.122	.123	.267	.252	.037	.326
Эмотивный	.099	-.231	.489*	.148	.325	-.049	-.572**	.171
Циклотимный	.178	.098	-.303	.532**	-.050	.118	.324	.232

Таким образом, как видно, более других связей с акцентуациями характера обнаружено у психологических защитных механизмов компенсации (связан с возбудимостью и циклотимностью), проекции (связан с демонстративностью и гипертимностью) и интеллектуализации (связан с возбудимостью и эмотивностью).

Выводы. По всем механизмам психологической защиты на выборке студентов наблюдается в целом средняя выраженность. Наименьшая представленность – у регрессии и у вытеснения. Наибольшая выраженность защитных механизмов – у интеллектуализации, проекции и замещения.

По акцентуациям характера наименьшая представленность в среднем у дистимного, циклотимного и застревающего типов. Наибольшая представленность у демонстративного типа и в равной степени – у педантичного и гипертимного типов. В целом студенты способные к вытеснению, живости, подвижности и лёгкости в установлении контактов, но одновременно – к некоторой лживости и притворству, направленным на приукрашивание своей персоны, к авантюризму, артистизму, позёрству. Студентами движет стремление к лидерству, потребность в признании, жажда постоянного внимания к своей персоне, жажда власти, похвалы; они в целом активны, общительны, иногда чрезмерно самостоятельны, часто – с повышенной самооценкой.

Существуют значимые связи между типами акцентуаций характера и психологическими защитными механизмами: наиболее «нагруженными» с точки зрения связей с акцентуациями характера для студентов нашей выборки оказались психологические защитные механизмы компенсации (связан с возбудимостью и циклотимностью), проекции (связан с демонстративностью и гипертимностью) и интеллектуализации (связан с возбудимостью и эмотивностью).

Литература:

1. Бусловская, Л.К. Адаптационные реакции у студентов при экзаменационном стрессе [Электронный ресурс] / Л.К. Бусловская, Ю.П. Рыжкова // Научные ведомости БГУ. – 2011. – Том 17, № 21. – С. 46-52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsionnye-reaktsii-u-studentov-pri-ekzamenatsionnom-stresse> (дата обращения: 22.06.22).
2. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М., 1984. – 200 с.
3. Грановская, Р.М. Психологическая защита / Р.М. Грановская. – СПб., 2007. – 507 с.
4. Кондратьева, О.А. Формирование стратегий психологической защиты студентов [Электронный ресурс] / О.А. Кондратьева, А.А. Романенко // Педагогическое и психологическое образование: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике: сб. статей н.-практ. конф. – Челябинск, 2017. – С. 159-163. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30527402> (дата обращения: 22.06.22).
5. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков [Электронный ресурс] / А.Е. Личко. – Л., 1983. – 416 с. – URL: <https://pedlib.ru/Books/2/0359/index.shtml> (дата обращения: 22.06.22).
6. Мэй, Р. Смысл тревоги [Электронный ресурс] / Р. Мэй. – М., 2001. – 384 с. – URL: <https://www.klex.ru/2b9> (дата обращения: 22.06.22).
7. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики [Электронный ресурс] / Л.Н. Собчик. – СПб., 2005. – 624 с. – URL: <https://www.klex.ru/8zt> (дата обращения: 22.06.22).
8. Тюрюпина, И.В. Акцентуации личности как фактор психической адаптации студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук / И.В. Тюрюпина. – СПб., 2016. – 177 с. – URL: <https://dissert.spbu.ru/files/dissert2/dissert/m2fs0LsKbK.pdf> (дата обращения: 22.06.22).
9. Франкл, В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия / В. Франкл. – Новосибирск, 2016. – 96 с.
10. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб., 2018. – 400 с.
11. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы [Электронный ресурс] / А. Фрейд. – URL: https://bookscafe.net/read/freyd_anna-psihologiya_ya_i_zaschitnye_mehanizmy-81957.html#p2 (дата обращения: 22.06.22).
12. Шишкина, О.В. Динамика изменений психологических защитных механизмов у будущих психологов / О.В. Шишкина // Психологическое сопровождение образования: теория и практика. – 2013. – № 2. – С. 172-175.

Психология

УДК 355/359

кандидат психологических наук Лучшева Людмила Михайловна

Военный институт (инженерно-технический) Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);

кандидат психологических наук, доцент Алонцева Александра Ивановна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

кандидат психологических наук, доцент Морозова Ольга Александровна

Военный институт (инженерно-технический) Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ИССЛЕДОВАНИЕ НАДЕЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования надежности профессиональной деятельности курсантов обучающихся в военном вузе. Обучение курсантов проходит в мирное время, но они должны быть готовы применить полученные знания на практике, даже в условиях проведения специальных военных операций, экстремальных условиях, чрезвычайных ситуациях. Обеспечить высокую результативность профессиональных действий позволяет сформированное качество личности – профессиональная надежность. Исследование профессиональной надежности имеет огромное значение, так как позволяет не только сохранить свою жизнь и здоровье, но и гарантирует выполнение поставленной задачи, спасение жизней мирного населения, оказавшихся на линии боевых действий, чрезвычайных ситуациях. Формирование и оценка профессиональной надежности выступает приоритетной задачей профессионального психологического сопровождения и подготовки военнослужащих.

Ключевые слова: надежность, профессиональная деятельность, курсанты, обучающиеся.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the reliability of the professional activity of cadets studying at a military university. The training of cadets takes place in peacetime, but they must be ready to apply their knowledge in practice, even in conditions of special military operations, extreme conditions, emergency situations. The formed quality of personality – professional reliability – allows to ensure high efficiency of professional actions. The study of professional reliability is of great importance, since it allows not only to save one's life and health, but also guarantees the fulfillment of the task, saving the lives of civilians caught on the line of hostilities, emergency situations. The formation and assessment of professional reliability is a priority task of professional psychological support and training of military personnel.

Key words: reliability, professional activity, military personnel, students.

Введение. Профессиональная деятельность будущих военных инженеров в современных условиях связана с проведением различных военных мероприятий, в их числе специальная военная операция на Украине, военная операция в САР. Для успешной профессиональной деятельности курсант должен обладать определенными качествами личности, включающие профессиональную надежность.

Профессиональная надежность будущих офицеров является значимой в условиях современного времени, и формированию данного качества уделяется огромное значение, начиная с подготовки курсантов в военных вузах [6]. Сформированная профессиональная надежность позволит на высоком уровне выполнять поставленные командованием задачи, осуществлять профессиональную деятельность в условиях мирного времени и современного боя [7].

Изложение основного материала статьи. Будущие офицеры как представители любой профессии должны обладать определенным набором психологических и психофизиологических качеств, к которым можно отнести:

1) психические функции – мышление, которое позволяет быстро принимать решение в любых ситуациях; восприятие, связанное с работой анализаторов; воображение необходимое для военных инженеров при осуществлении проектной деятельности;

2) физические качества, позволяющие выдерживать огромные нагрузки, выносливость, использование физической силы;

3) личностные особенности военнослужащих, такие как стрессоустойчивость, уверенность в себе, эмоциональная стабильность, адекватный уровень агрессивности и тревожности, саморегуляция;

4) социально-психологические качества, к которым можно отнести умение работать в коллективе, чувство товарищества, взаимовыручка, воинское братство [5].

Современный военнослужащий демонстрирует мужской стиль поведения, для которого характерна агрессивность, но в разумных пределах, способность управлять своей жизнью и обстоятельствами жизни, разнообразные стили мышления позволяющие выполнять нестандартные задачи, активность, принятие адекватных решений после анализа возможных вариантов решений [3].

Успешные военнослужащие демонстрируют положительный эмоциональный фон, эмоциональную стабильность, активность, развитость коммуникативных навыков и умений, высокую обучаемость, гибкость, быструю ориентацию и принятие решений в условиях служебной деятельности. Менее успешные обучающиеся могут отличаться высокой мотивацией избегания неудач и преобладанием мотивов стремления к общению и желанию достичь большого карьерного роста и социального статуса. Неблагоприятное течение профессиональной деятельности проявляется во внешнем снижении надежности и эффективности деятельности, а также в отрицательном изменении личностных качеств военнослужащего и утрате его смысла и мотивации в труде.

Проблема надежности только с середины XX века приобрела научный характер, первые научные исследования были осуществлены в области технических наук. Явный интерес к ней стали проявлять с 1960-х годов такие науки как психология, философия, педагогика и биология.

Так в психологии надежность приобрела статус научной проблемы в области инженерной психологии, где началось формирование теоретико-методологических основ данной проблематики [9]. На практике исследование и оценка надежности технических систем стала отличаться от изучения надежности человека, в первую очередь, необходимостью использовать не только количественные, но и качественные методы оценки [1]. Одной из характеристик надежности стала безошибочное выполнение работником профессиональных обязанностей при заданных условиях в ограниченные сроки [4].

Под формированием профессиональной надежности, можно понимать процесс целенаправленного развития профессионально важных качеств в совокупности с овладением компетенций согласно стандартам профессии, которые в своей совокупности обеспечат сохранение безошибочного выполнения должностных обязанностей вне зависимости от условий.

Исследователь Н.Н. Петров разделяет профессиональную надежность на показатели (физиологический, особенности психических процессов, социальный опыт и направленность на достижение результата). Также автор определяет профессиональную надежность как интегративное качество субъекта профессиональной деятельности, обеспечивающее сохранение нормативно заданных параметров профессиональной деятельности, безошибочное и своевременное выполнение возложенных функций в течение определённого времени, независимо от складывающихся условий [8].

Таким образом, высокая профессиональная надежность обучающихся, позволяет на исследуемом этапе и в дальнейшей профессиональной деятельности обеспечивать выполнение поставленной перед курсантами любой задачи.

В нашем исследовании участие приняли 80 обучающихся мужского пола, которые являются профессионально пригодными к данной деятельности. Возрастной диапазон респондентов был в пределах от 23 до 27 лет. В исследовании применялись следующие методики: «Моторная проба Шварцландера» (Л.В. Бороздиной), «16-факторный личностный опросник» (Р.Б. Кеттелл); Опросник «Уровень ценностно-мотивационной направленности профессиональной деятельности военнослужащих».

Для определения уровня притязания применялась методика «Моторная проба Шварцландера» по Л.В. Бороздиной. Полученные результаты позволяют заключить, что большая часть военнослужащих имеют средний (60%) и высокий (33%) уровни притязаний, только у 7% выявлен низкий уровень притязаний.

При высоких значениях уровня притязания респондентам свойственна уверенность в ценности собственных действий, стремление к самоутверждению, наличие жизненных планов, ответственность, а также стремление исправить неудачи за счет собственных усилий. Средний уровень притязаний указывает на уверенность военнослужащих, настрой на успешное выполнение деятельности, им свойственно рассчитывать свои силы и соизмерять их с предстоящей задачей. Низкий уровень притязаний говорит об установке на неудачу. Военнослужащим сложно строить планы на будущее и соотносить их с перспективами на будущее, им легче подчиняться вышестоящему руководству и избегать принятия собственных решений. Вследствие чего эффективность выполнения трудовой деятельности военнослужащих снижается, могут возникнуть трудности в межличностном взаимоотношении с сослуживцами и командирами.

Изучение факторов личности военнослужащих, их личностных черт и свойств проводилось с помощью методики «16-факторного личностного опросника» Р. Б. Кеттелла. Выявленные в результате диагностики факторы личности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики факторов личности военнослужащих (методика Р.Б. Кеттелл), %

Факторы личности	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Фактор С. Эмоциональная устойчивость	16	57	27
фактор F. Сдержанность	27	17	56
Фактор G. Ответственность	23	40	37
Фактор H. Решительность	16	43	41
Фактор I. Эмоциональная уравновешенность	18	50	32
фактор O. Тревожность	86	4	10
Фактор Q3. Волевой контроль поведения	4	57	39
Фактор MD. Самооценка	10	50	40

Для исследования показателей надежности профессиональной деятельности нами были отобраны следующие факторы: фактор С. Эмоциональная устойчивость; фактор F. Сдержанность; фактор G. Ответственность; фактор H. Решительность; фактор I. Эмоциональная уравновешенность; фактор O. Тревожность; фактор Q3. Волевой контроль поведения; Фактор MD. Самооценка.

Исходя из результатов личностного опросника Р.Б. Кеттелла мы можем заключить следующее: большая часть опрошиваемых имеют средние значения по большинству изученных факторов.

Эмоциональная устойчивость может выражаться у военнослужащих в достаточной устойчивости к стрессовым ситуациям и гибкости поведения. Может отмечаться постоянство в действиях и поступках, поскольку они носят устойчивый характер. Им свойственно соблюдать общепринятые нормы и стандарты поведения, предписанные уставными документами. В стрессовых, экстремальных, боевых ситуациях при низких значениях может появиться растерянность и дезорганизованность, вследствие чего возникнет повышенная утомляемость и раздражительность.

Высокие значения сдержанности респондентов указывают на немногословность, рассудительность, предусмотрительность и трезвость в суждениях и поступках. Настроение военнослужащих в большей степени зависит от внешних факторов, чем от внутренних. В стрессовых ситуациях военнослужащие не склонны поддаваться эмоциям, происходит оценка ситуации и рассуждения о дальнейших действиях. Низкие значения сдержанности у военнослужащих отражают склонность к импульсивным действиям. В ходе военной службы отмечается высокая подвижность и хорошая ориентировка в различных ситуациях, поскольку военнослужащим с импульсивными проявлениями легче дается принятие решений в сложных, стрессовых и боевых ситуациях [2].

Ответственность отражает у военнослужащих сознательность, обязательность, хорошо развитое чувство долга, требовательность к себе, постоянство в целях и добросовестность выполнения деятельности. Им свойственно следовать строгим нормам и правилам поведения, а также предпочтение круга трудолюбивых людей и сослуживцев. Низкие значения ответственности отражают неустойчивый характер в выполнении профессиональных задач, попытки избежать ответственности и освободиться от обязательств. В групповой работе может прикладываться меньше усилий, нежели в индивидуальной работе, вследствие чего будет снижаться эффективность.

Решительность проявляется в смелости, способности быстро адаптироваться в новом окружении, ситуации и условиях. В экстренной, стрессовой ситуации или боевой обстановке военнослужащие быстро принимают важные решения и действуют. Низкие значения решительности выражаются в застенчивости, пассивности, сдержанности, неуверенности в своих силах, робости и медлительности, склонности испытывать чувство собственной неполноценности. В стрессовой ситуации и условиях эмоциональной напряженности проявляется избегание принятия собственных решений и попытки уйти от ответственности.

Эмоциональная уравновешенность военнослужащих может выражаться в самостоятельности и проявлении независимости от окружающих. Военнослужащие полагаются на свои силы, реалистичность ситуаций, могут брать на себя лидерские позиции и вести за собой боевых товарищей и сослуживцев. В сложных ситуациях проявляют собранность и уверенность в своих силах. Низкие значения проявляются в боязливости, робости, ранимости и обидчивости, зависимостью от значимого окружения, эмоциональной незрелостью, нетерпеливостью [5].

Низкие значения тревожности у военнослужащих, отражают эмоциональную устойчивость, спокойствие, уверенность в собственных силах, способность справляться с трудными ситуациями и позволяют сохранять спокойствие. Отсутствие тревоги, волнения и внутреннего беспокойства помогают сохранить положительное эмоциональное состояние военнослужащих, после выполнения сложных боевых задач. Высокие значения тревожности военнослужащих, указывает на неустойчивость эмоций, повышенное волнение, которое может помешать при выполнении боевых задач.

Волевой контроль поведения военнослужащих может выражаться в самоконтроле поведения, стремлении придерживаться установленных норм и правил поведения. Действия и поступки носят целенаправленный характер и тщательно планируются. Низкие значения волевого контроля поведения говорят о том, что незначительная часть военнослужащих не имеют волевой самоконтроль и выдержку, что может неблагоприятно сказываться на результате деятельности как в мирное время, так в боевых условиях.

Высокий уровень самооценки военнослужащих может выражаться в готовности принимать собственные решения и отстаивать их в различных ситуациях. Низкая самооценка у военнослужащих могут выражаться в страхе неудач и боязни совершить ошибку, неуверенности в себе, повышенной тревожности и критичности. В стрессовой, экстремальной ситуации необходима помощь со стороны окружающих военнослужащих и командиров.

Таким образом, большая часть военнослужащих имеют средние и высокие значения показателей личностных факторов. Низкие значения личностных факторов занимают меньшую часть, однако тревожность военнослужащих преимущественно имеет низкие значения, что говорит об отсутствии тревоги и волнения.

Определение одного из показателей надежности профессиональной деятельности военнослужащих было осуществлено с помощью опросника «Уровень ценностно-мотивационной направленности профессиональной деятельности военнослужащих». Результаты диагностики детерминант профессиональной деятельности военнослужащих позволяют констатировать, что большая часть военнослужащих имеют средний (69%) и высокий (31%) уровни ценностно-

мотивационной направленности на достижение результата профессиональной деятельности. Низкий уровень ценностно-мотивационной направленности на достижение результата у военнослужащих выявлен не был.

Ценностно-мотивационная направленность на достижение результата у военнослужащих может выражаться в устойчивых установках на достижение максимальных результатов в деятельности. Сформулированные цели и планы, преодоление возникших трудностей в сложных и неожиданных ситуациях, оптимистичный настрой на работу, мотивация на осуществление профессиональных целей и задач могут быть обусловлены ценностно-мотивационной направленностью деятельности военнослужащих. Военнослужащие с низким уровнем ценностно-мотивационной направленности на достижение результата в ходе исследования выявлено не было, что может свидетельствовать о том, преобладают респонденты с определенными установками на достижение результата, что может оказывать влияние на профессиональную надежность и успешность будущих офицеров.

Посредством использования перечисленных методик мы смогли рассмотреть надежность профессиональной деятельности курсантов с точки зрения интегральных показателей профессиональной надежности. Интегральный показатель складывается из четырех составляющих его компонентов: «физиологический показатель», «особенности психических процессов», «социальный опыт», «направленность на достижение результата».

Для выявления значений по показателям профессиональной надежности проведен перевод из сырых значений показателей, в результаты показателей, из которых складывался показатель профессиональной надежности (таблица 2).

Таблица 2

Результаты общих показателей профессиональной надежности военнослужащих, %

Показатели профессиональной надежности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Физиологический показатель	7	46	47
Особенности психических процессов	8	53	39
Социальный опыт	7	53	40
Направленность на достижение результата	–	69	31

Полученные результаты позволяют констатировать преобладание среднего и высокого уровней развития компонентов профессиональной надежности курсантов. Будущие офицеры для успешного выполнения профессиональных задач должны обладать высоким уровнем развития профессиональной надежности и всех его компонентов.

Выводы. Таким образом, полученные результаты по общему показателю профессиональной надежности свидетельствуют о том, что показатели преимущественно находятся на среднем и высоком уровнях.

Средние и высокие уровни физиологического состояния, психических процессов, социального опыта и направленности указывают на важность всех показателей профессиональной надежности в совокупности и являются неотъемлемой частью надежной и успешной профессиональной деятельности военнослужащих. Полученные результаты могут быть учтены при проведении воспитательной работы с курсантами, для повышения уровня профессиональной надежности и особое внимание должно быть уделено курсантов с низким уровнем развития показателей составляющих профессиональную надежность.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства будущих офицеров надежность профессиональной деятельности находится на среднем и высоком уровнях, что позволяет обеспечивать безошибочное и своевременное выполнение поставленных задач в течение отведенного времени, независимо от складывающихся условий, как в мирное время, так и в будущем в боевых условиях и условиях профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров. – Москва: РАН, 2006. – 622 с.
2. Воскресенская, Н.В. Функциональная надежность и устойчивость профессиональной деятельности оперативного персонала / Н.В. Воскресенская // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. – Т. 2. – № 3. – С. 205-219.
3. Дегтярев, А.Н. Педагогические средства развития профессиональной направленности военнослужащих в подразделениях материально-технического обеспечения министерства обороны российской федерации / А.Н. Дегтярев, О.А. Морозова, Л.М. Лучшева, А.К. Абрамов // Научный вестник Вольского военного института материального обеспечения: Военно-научный журнал. – 2021. – № 2 (58). – С. 127-131.
4. Крук, В.М. Психология надежности специалиста: история и современность / В.М. Крук // Вестник МГОУ, серия «Психологические науки», 2010. – № 3. – С. 181-188.
5. Лучшева, Л.М. Проблемы морально-психологического обеспечения повседневной деятельности военнослужащих с учетом копинг-стратегий курсантов военных вузов / Л.М. Лучшева, О.А. Морозова // Актуальные проблемы военно-научных исследований. – 2022. – № 1 (19). – С. 318-324.
6. Морозова, О.А. Внедрение мультидисциплинарного подхода в рамках высшей военной школы / О.А. Морозова, Л.М. Лучшева // Актуальные проблемы военно-научных исследований. – 2022. – № 1 (19). – С. 313-317.
7. Моросанова, В.И. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска / В.И. Моросанова, Н.Г. Кондратюк, И.В. Гайдамашко // Вестник московского университета, Серия 14. Психология. – 2020. – № 1. – С. 77-95.
8. Петров, Н.Н. Формирование профессиональной надежности сотрудников охранно-конвойной службы МВД РФ: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Петров Николай Николаевич. – Тверь, 2018. – 177 с.
9. Пугачева, Е.В. Теоретические аспекты профессиональной надежности работника в организации / Е.В. Пугачева // Психологический журнал «Современная психология». – 2013. – № 1. – С. 35-37.

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Лыдкова Галия Михайловна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния вегетативной устойчивости подростков на уровень их академической успеваемости (академической успешности). Выборку составили обучающиеся подросткового возраста в количестве 30 человек. При исследовании использованы надежные и валидные методики. Результаты исследования могут быть применены педагогами для организации индивидуальной и групповой работы с подростками, имеющими разный уровень академической успешности и педагогами-психологами в работе с подростками, имеющими низкий уровень академической успешности.

Ключевые слова: психосоматическое здоровье, подростки, академическая успеваемость.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the influence of vegetative stability of adolescents on the level of their academic performance (academic success). The sample consisted of teenage students in the amount of 30 people. The study used reliable and valid methods. The results of the study can be used by teachers to organize individual and group work with adolescents with different levels of academic success and by educational psychologists in working with adolescents with a low level of academic success.

Key words: psychosomatic health, adolescents, academic performance.

Введение. В современной школьной среде массовыми явлениями становятся различные нарушения здоровья, наблюдается рост неуспеваемости и «отсева» обучающихся из школы. Все это вызывает у все большего количества российских исследователей и практикующих учителей беспокойство, поскольку существенную часть диагностируемых у школьников расстройств составляют нарушения здоровья, имеющие психосоматическую природу.

Эти данные говорят о неблагоприятном развитии и недостаточной приспособленности подрастающего поколения к обучению, связанных как с макросоциальными изменениями в современной России, так и с особенностями социально-экономического положения семей подростков, влиянием школы, индивидуальными психологическими особенностями обучающихся.

Одним из наиболее важных последствий психосоматических нарушений в подростковом возрасте является школьная дезадаптация, проявлением которой становится, в том числе, и низкий уровень успеваемости (академической неуспешности) обучающихся.

Поэтому актуальность проводимого исследования состоит в том, что изучение влияния психосоматического здоровья на успеваемость (академическую успешность / неуспешность) подростков позволит определить наиболее эффективные способы преодоления таких нарушений, позволяя индивидуализировать коррекционно-профилактическую работу педагога-психолога, проводимую с подростками, имеющими низкий уровень успеваемости (академической неуспешности).

Изложение основного материала статьи. Цель исследования: изучить влияние психосоматического здоровья на успеваемость подростков.

Задачи работы:

- рассмотреть понятие психосоматического здоровья, изучить причины психосоматических расстройств;
- проанализировать связь психосоматического здоровья подростков с учебной успеваемостью;
- провести эмпирическое исследование влияния психосоматического здоровья на успеваемость подростков.

Объект исследования: обучающиеся подросткового возраста.

Предмет исследования: вегетативная устойчивость и учебная успеваемость подростков.

Теоретической и методологической основой исследования стали положения современных отечественных ученых, рассматривающих различные аспекты проблемы влияния психосоматического здоровья на успеваемость подростков (О.В. Бойко, А.А. Лифинцева, Ю.Е. Нестеровский, В.А. Орлов, В.М. Попков, М.В. Сафронова, Т.А. Соболевская, Л.К. Фортова, М.Г. Чеснокова и другие авторы).

Практическая значимость: результаты исследования могут использоваться педагогами-психологами для того, чтобы выявить возможные психосоматические причины академической неуспешности подростков и разработать на этой основе план коррекционно-профилактической работы с подростками с целью принятия комплексных мер, направленных на преодоление возникающих у них трудностей в обучении.

В исследовании нами были использованы методы и методики:

- эмпирические – опрос (Методика социальной адаптивности и вегетативной устойчивости подростков «Опросник М. Гавлиновой (СВ – «Социум-вегетатика»)), анализ успеваемости, качества знаний, обученности учащихся;
- методы математической статистики – коэффициент корреляции Пирсона.

Диагностика по методике «Опросник М. Гавлиновой (СВ – «социум-вегетатика», тест вегетативной устойчивости)», целью которой было определение особенностей вегетативной устойчивости подростков, дало следующие результаты (рис. 1).

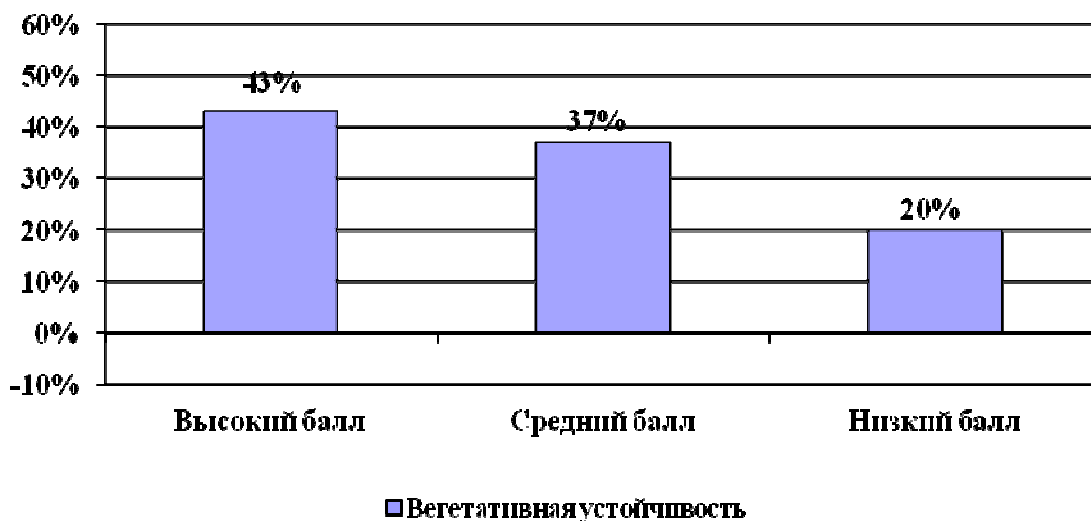


Рисунок 1. Вегетативная устойчивость подростков

Анализ рисунка 1 показывает, что высокие баллы по тесту вегетативной устойчивости характерны для 43% учащихся подросткового возраста. Эти подростки отличаются способностью организма достаточно стабильно и адекватно реагировать на различные воздействия внешней среды. Психосоматические заболевания у таких подростков не проявляются.

Средние баллы по тесту вегетативной устойчивости получили 37% участников эмпирического исследования. Организм таких подростков может неадекватно реагировать на отдельные, особенно сильные воздействия внешней среды, что может проявляться в возникновении психосоматических заболеваний.

Низкие баллы по тесту вегетативной устойчивости получили 20% подростков. Эти участники исследования характеризуются достаточно существенным снижением способности организма стабильно и адекватно реагировать на различные воздействия внешней среды, поэтому такие подростки имеют низкий уровень психосоматического здоровья и подвержены соответствующим заболеваниям.

Таким образом, для большинства подростков, принимавших участие в эмпирическом исследовании, характерен нормальный или высокий уровни вегетативной устойчивости и, соответственно, отсутствие склонности к психосоматическим нарушениям в форме, как психосоматических реакций, так и соответствующих состояний. Низкий же уровень вегетативной устойчивости у части подростков, принимавших участие в диагностике, может быть объяснен совокупным воздействием социальной и информационной среды, малоподвижным образом жизни, а также воздействием стрессогенных факторов, в том числе, возникающих в процессе школьного обучения. Будучи более восприимчивыми к таким факторам или испытывая одновременное воздействие нескольких из них, некоторые подростки приобретают склонность к психосоматическим заболеваниям, уровень их здоровья снижается.

Анализ успеваемости, качества знаний, обученности обучающихся за период с начала года до момента проведения исследования показал следующие результаты (рис. 2).

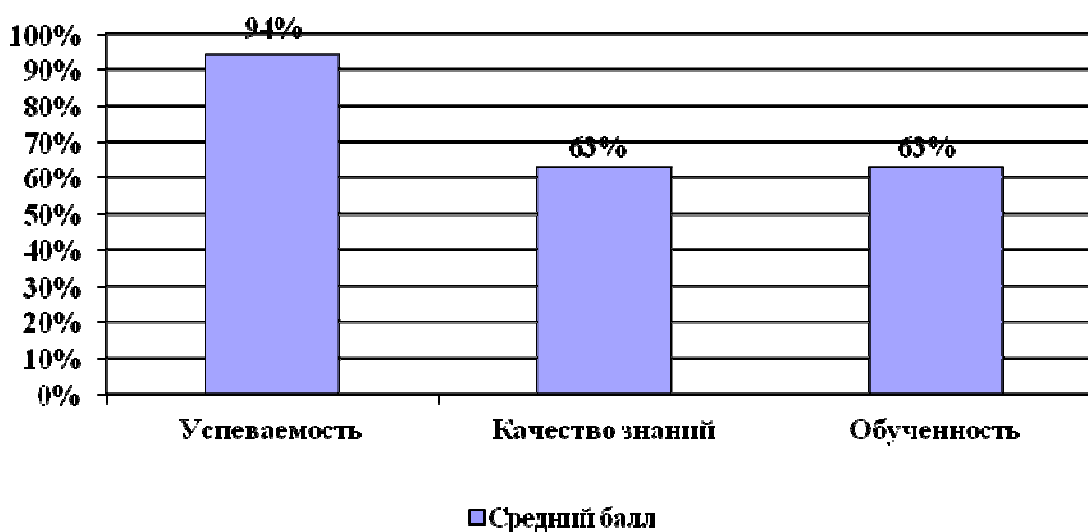


Рисунок 2. Показатели учебной успеваемости подростков

Анализ рисунка 2 показывает, что успеваемость подростков, принимающих участие в исследовании, составляет 94%, что свидетельствует о небольшом количестве неудовлетворительных оценок, которые получают испытуемые.

Качество знаний составляет 63%, что является также достаточно высоким показателем, характеризующим количество положительных оценок (отлично и хорошо) среди подростков, участвовавших в эмпирическом исследовании.

Показатель обученности же составил также 63%. Исходя из смысла данного показателя, мы можем сделать вывод о том, что совокупность знаний умений и навыков, усвоенных обучающимися, находится также на довольно высоком уровне.

Таким образом, расчет показателей учебной успеваемости показал, что для обучающихся подросткового возраста они находятся на довольно высоком уровне. Это может быть связано с высокой результативностью образовательного процесса в школе, успешной педагогической работой учителей, оказание ими равного внимания всем ученикам, независимо от их уровня успеваемости или полноценного дифференцированного подхода.

Результаты диагностики позволяют нам выдвинуть и проверить гипотезу о том, что уровень вегетативной устойчивости подростков находится в прямой взаимосвязи с уровнем их учебной успеваемости. Для этого используем коэффициент корреляции Пирсона.

Критические значения коэффициента составляют 0,46 при $p=0,01$ и 0,36 при $p=0,05$ (таблица).

Таблица

Корреляционные связи между уровнем вегетативной устойчивости и показателями учебной успеваемости

Показатели	Значение коэф. коррел.	Значимость связи
Вегетативная устойчивость – Успеваемость	0,66	Значима при $p=0,01$
Вегетативная устойчивость – Качество знаний	0,39	Значима при $p=0,05$
Вегетативная устойчивость – Обученность	0,38	Значима при $p=0,05$

То есть, все три связи являются статистически значимыми и имеют прямой характер. При этом:

– между уровнем вегетативной устойчивости и успеваемостью подростка связь значима на уровне $p=0,01$ – это означает, что чем более высоким является уровень вегетативной устойчивости обучающегося, тем выше уровень его успеваемости;

– между уровнем вегетативной устойчивости подростка и показателем качества знаний связь значима на уровне $p=0,05$ – это означает, что чем более высоким является уровень вегетативной устойчивости обучающегося, тем выше качество его знаний;

– между уровнем вегетативной устойчивости подростка и показателем обученности связь значима на уровне $p=0,05$ – это означает, что чем более высоким является уровень вегетативной устойчивости обучающегося, тем выше уровень его обученности.

Полученные результаты могут объясняться тем, что уровень вегетативной устойчивости, отражающий особенности состояния психосоматического здоровья обучающихся подросткового возраста, является одним из факторов, влияющих на успешность учебной деятельности школьников. Нарушения психосоматического здоровья и связанные с этим реакции и состояния, негативно сказываются на процессе обучения, поскольку в качестве своих проявлений могут иметь, например снижение уровня внимания, памяти, работоспособности. В конечном итоге это выражается в низких оценках, снижении мотивации учебно-познавательной деятельности.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование подтверждает наличие влияния психосоматического здоровья на академическую успешность подростков, выражающуюся в том, что уровень вегетативной устойчивости обучающихся на данном возрастном этапе находится в прямой взаимосвязи с уровнем их учебной успеваемости.

В соответствии с полученными данными исследования подросткам, характеризующимся низким уровнем вегетативной устойчивости, выражающейся в снижении учебной успеваемости, рекомендуется пройти дополнительное обследование и в зависимости от его результатов получить курс реабилитации.

Вне зависимости от состояния психосоматического здоровья, с целью оптимизации его влияния на уровень успеваемости подростков всем обучающимся необходимо в совместной работе с педагогом-психологом и родителями:

– проанализировать и скорректировать режимные моменты: длительность ночного сна, прогулок, подготовки уроков, работы с компьютером, просмотра телевизора;

– спланировать физическую нагрузку на уроках физической культуры и возможность занятия в определенных спортивных секциях, кружках, музыкальной школе;

– организовать полноценное регулярное питание с достаточным количеством мяса, молока, овощей и фруктов.

Выполнение этих рекомендаций позволит оптимизировать состояние психосоматического здоровья и, как следствие, добиться устойчивой академической успешности подростков вне зависимости от каких-либо неблагоприятных условий.

Выражаю благодарность за помощь в организации и проведении исследования Зимину Анну, бакалавра по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология образования»).

Литература:

1. Бойко, О.В. Современная психосоматика: проблемы и перспективы / О.В. Бойко // Гуманитарный вестник. – 2017. – № 5. – С. 15-21.
2. Волощенко, Ю.А. Психолого-педагогические аспекты проблемы трудностей в обучении детей / Ю.А. Волощенко // Новая наука как результат инновационного развития общества. – 2017. – С. 9-10.
3. Звягинцев, Р.С. Резидентные школы в России: Методы определения и практики работы / Р.С. Звягинцев: дис. ... канд. наук. – М., 2022. – С. 48-53.
4. Карвасарский, Б.Д. Клиническая психология / Б.Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2014. – 960 с.
5. Лифинцева, А.А. Психосоциальные факторы психосоматических нарушений у детей и подростков / А.А. Лифинцева: дис. ... докт. психол. наук. – М., 2015. – 499 с.
6. Лосева, И.И. Научные основы сохранения психосоматического здоровья дошкольников / И.И. Лосева // Известия ЮФУ. – 2015. – № 1. – С. 48-53.
7. Нестеровский, Ю.Е. Школьная дезадаптация в практике педиатра и невролога / Ю.Е. Нестеровский, Н.Н. Заваденко, Е.М. Шипилова, Н.Ю. Суворинова // Неврология и ревматология. – 2017. – № 2-3. – С. 28-33.
8. Ничипоренко, Н.П. Система стабилизации личности как фактор этиологии психосоматического процесса и совладания с болезнью / Н.П. Ничипоренко // Практическая медицина. – 2015. – № 5. – С. 46-50.
9. Орлов, В.А. Психосоматическое здоровье человека – концепция цифрового подхода / В.А. Орлов, О.В. Стрижакова, О.В. Фетисов, Н.А. Фудин // Вестник новых медицинских технологий. – 2019. – № 6. – С. 134-141.

10. Попков, В.М. Факторы, влияющие на развитие психосоматической патологии / В.М. Попков, Ю.В. Черненко, А.А. Протопопов // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2011. – №7. – С. 6-12.
11. Родионова, Л.Е. Причины и проявления школьной дезадаптации / Л.Е. Родионова, Е.В. Коляда // Вестник научных конференций. – 2018. – № 11-1. – С. 94-95.
12. Сафронова, М.В. Психологические и социальные факторы школьной успешности и психического здоровья учащихся / М.В. Сафронова. – автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2003. – 24 с.
13. Смулевич, А.Б. Психосоматические расстройства / А.Б. Смулевич // Руководство по психиатрии / Под ред. А.С. Тиганова. – М.: Медицина, 2019. – Т. 2. – С. 466-489.
14. Соболевская, Т.А. Анализ состояния здоровья современных школьников и влияния фактора здоровья на успешность их обучения / Т.А. Соболевская, И.В. Рябова // Новой школе – здоровые дети. – 2018. – Ч. 1. – С. 159-161.
15. Фортова, Л.К. Дезадаптация и дидактогения как проявление социальной депривации несовершеннолетних / Л.К. Фортова, Н.И. Евюкова // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 12. – С. 27-29.
16. Чеснокова, М.Г. Общепсихологические основания исследования здоровья личности / М.Г. Чеснокова // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1. – С. 96-102.

Психология

УДК 159

доктор психологических наук, доцент Малышев Константин Борисович
Вологодский институт права и экономики ВИПЭ ФСИН России (г. Вологда);
кандидат педагогических наук, доцент Малышева Ольга Александровна
Вологодский институт права и экономики ВИПЭ ФСИН России (г. Вологда)

БАЗИСНАЯ МОДИФИКАЦИЯ ТИПОЛОГИИ ЭГО-СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ ПО Э. БЕРНУ И ЕЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Аннотация. Базис – это множество элементов, обладающих «полнотой», «упорядоченностью» и «измеримостью». В нашем случае был использован типологический базис, который является полным, упорядоченным и измеримым множеством типов. Базисная стратегия используется в психологии и в педагогике для системного анализа получения полной, упорядоченной и измеримой типологической информации. Эго-состояние – это набор мыслей, чувств и поведения, которые проявляются у личности в ситуации «здесь и теперь». Системно-базисный подход в этой статье применялся для анализа типологии эго-состояний личности на основе теории трансактного анализа по Э. Берну. Этот подход позволяет модифицировать соответствующую типологию эго-состояний на основе ее расширения. В итоге была построена новая авторская методика, которая измеряет разные профили эго-состояний личности. Используется трехмерное базисное проектирование при решении этой задачи, в котором используется принцип семантической (смысловой) близости при сопоставлении характеристик из разных типологий личности. При базисном проектировании были использованы три типологии личности (типология эго-состояний по Э. Берну, типология личности по Д. Голланду и типология межличностного поведения по Б. Бейлзу). Во всех трех типологиях была использована единая дихотомия «индивидуальное – социальное».

Ключевые слова: базис, полнота, упорядоченность и измеримость, эго-состояние, профиль, проектирование, семантическая близость, дихотомия.

Annotation. A basis is a set of elements that have "completeness", "orderliness" and "measurability". In our case, a typological basis was used, which is a complete, ordered and measurable set of types. The basic strategy is used in psychology and pedagogy for the systematic analysis of obtaining complete, ordered and measurable typological information. The ego state is a set of thoughts, feelings and behaviors that manifest in a person in a "here and now" situation. The system-based approach in this article was used to analyze the typology of ego states of personality based on the theory of transactional analysis by E. Bern. This approach allows us to modify the corresponding typology of ego states based on its expansion. As a result, a new author's methodology was built, which measures different profiles of ego states of personality. Three-dimensional basic design is used in solving this problem, which uses the principle of semantic (semantic) proximity when comparing characteristics from different personality typologies. Three personality typologies were used in the basic design (the typology of ego states according to E. Bern, the typology of personality according to D. Holland and the typology of interpersonal behavior according to B. Bales). A single "individual-social" dichotomy was used in all three typologies.

Key words: basis, completeness, orderliness and measurability, ego-state, profile, design, semantic proximity, dichotomy complete.

Введение. Системно-базисный подход к анализу эго-состояний личности по Э. Берну позволяет модифицировать соответствующую ей типологию [1, 4, 7]. Используется трехмерное базисное проектирование при решении этой задачи и это дает возможность построения методики измерения эго-состояний личности [4]. Типологический базис – это полное, упорядоченное и измеримое множество элементов-типов.

В межличностного восприятия Б. Бейлз выделяет три фактора:

1. Подчинение – доминирование
2. Недружелюбность – дружелюбность
3. Аналитичность – эмоциональность [6].

В исследовании будет использована базисно-эталонная типология профессиональной направленности личности (автор Д. Голланд), в которой существуют три пары базисных противоположных типов (см. табл. 1).

Изложение основного материала статьи. Спроектируем типологию эго-состояний по Э. Берну [2, 5] на типологию личности по Д. Голланду и на типы межличностного поведения по Б. Бейлзу.

Проектирование реализуется на основе применения операции семантической (смысловой) близости характеристик, взятых из этих вышеперечисленных трех типологий. Это проектирование позволило разделить эго-состояние «Взрослого» на два состояния:

«Взрослый организующий» и «Взрослый познающий» (см. табл. 1) [3, 4].

Базисная «полнота» и базисная «порядок» типов эго-состояний устанавливается при базисном проектировании вышеуказанных трех типологий личности друг на друга на основе применения принципа семантической (смысловой) близости.

Практика показывает, что определенный тип эго-состояния можно взаимно-однозначно сопоставить с профессиональным типом личности на основе применения принципа семантической близости. Данное взаимно-однозначное

соответствие типологических характеристик, взятых из разных типологий определяет «типологический изоморфизм». При этом существует единая дихотомия с «индивидуальной» и «социальной» направленностью.

Системно-базисное проектирование позволяет построить методiku для измерения эго-состояний (см. табл. 1). Ключ к этой методике находится в этой таблице.

Таблица 1

Сравнительный анализ трех типологий

Профессиональная типология личности	Уточненная типология эго-состояний (по Э. Берну) и типология поведения (по Б. Бейлзу)	Диагностические утверждения для новой методики «Эго-состояния»
1. Предприимчивый тип социален стремится к организации и руководству. Импульсивен, эмоционален, может проявить агрессивность, любит, чтобы его признавали и почитали, стремится к авторитарной позиции. Стремится к общественному признанию.	Взрослый организующий (ВО) – стремится к организации и руководству. Импульсивен, эмоционален, может проявить агрессивность, любит, чтобы его признавали и почитали, стремится к авторитарной позиции. Стремится к общественному признанию (в конфликте чаще стратегия «подавления»). Эмоциональность (по Б. Бейлзу).	1. Я люблю организующую и руководящую деятельность. 2. Я предприимчив, экспрессивен, стремлюсь к власти, эмоционален, а порой и агрессивен. 3. Я чаще доминирую в конфликте, стремясь к общественному признанию.
2. Интеллектуальный тип индивидуален, аналитичен, рационален, оригинален, постоянное желание что-то исследовать и стремление к умственной деятельности.	Взрослый познающий (ВП) – П это исследовательская активность, важна умственная деятельность, стремление к познавательной активности, узнавать что-то новое, любознателен, самостоятелен, обладает аналитическим складом ума, креативен, абстрактен (в конфликте чаще стратегия «переговоров»). Аналитичность (по Б. Бейлзу).	4. Мне нравится познавательная и исследовательская деятельность. 5. Я аналитичен, рационален и ориентирован на умственный труд. 6. Я склонен к науке, к абстрактному мышлению, к размышлению на разные темы.
3. Социальный тип социален – коммуникабельный, принимает участие в обсуждении и принятии коллективных решений, зависим от мнения группы.	Воспитывающий родитель (ВР) – это состояние, направленное на воспитание, на заботу, на помощь другим людям. Ласковая и опекающая позиция в поведении. Он дружелюбен (в конфликте чаще стратегия «сотрудничества»). Дружелюбность (по Б. Бейлзу).	7. Мне нравится воспитывать, опекать других людей. 8. Люблю давать советы и помогать другим людям. 9. Сопереживание и сочувствие к людям – это главные черты моего характера.
4. Реалистический тип индивидуален – стремится к предметной деятельности, любит математику, нормативен, в поведении контроль себя и других, недружелюбен.	Контролирующий родитель (К) – критикующая и контролирующая позиция по отношению к другим людям. Проявление авторитарности к окружающим. Недружелюбен (в конфликте чаще стратегия «соперничества»). Недружелюбность (по Б. Бейлзу).	10. Люблю контроль и критику действий других людей. 11. Я проявляю авторитаризм по отношению к другим людям. 12. Моя жизненная установка – это норма-тивность поведения как своего, так и у других людей.
5. Артистический тип социален и проявляет независимость в поведении, импульсивен, креативен. любит эстетическую сферу (музыку, поэзию, изобразительное искусство).	Дитя свободное (ДС) – проявляет свою социальность, доминантность, непослушание, бунтарство, креативность (в конфликте чаще стратегия «избегания»). Доминирование (по Б. Бейлзу).	13. Не люблю определенные правила и требования общества. 14. Мне нравится непослушание и спонтанное поведение в обществе. 15. У меня богатая фантазия и воображение, что проявляется в моем творчестве.
6. Конвенциональный тип индивидуален и стремится к выполнению правил и социальных требований, проявляет позицию подчинения, ведет себя в соответствии с общественными требованиями. Конформный тип поведения в коллективе. Преобладают математические способности.	Дитя адаптивное (ДА) – стремится к выполнению правил и социальных требований, проявляет позицию подчинения, ведет себя в соответствии с требованиями взрослых. Проявляет конформизм, но может быть и самостоятельным не по годам (в конфликте чаще стратегия приспособления). Подчинение (по Б. Бейлзу).	16. В своем поведении соблюдаю правила, нормы и требования общества. 17. Могу адаптироваться, изменить свое поведение под влиянием социума или проявить «зрелую самостоятельность». 18. Я люблю рассуждать, но в споре проявляю «холодное» спокойствие, сдержанность.

В данном исследовании были использованы конструктивная и критериальная валидности. Валидизация новой методики на измерение типов эго-состояний проводилась в направлении конструктивной валидности [3]. Были обнаружены следующие корреляции типов при тестировании студентов Вологодского госуниверситета по двум методикам:

- «родитель воспитывающий» – «тип социальный»;
- «дитя свободное» – «тип артистический»;
- «взрослый организующий» – «тип предприимчивый»;
- «взрослый познающий» – «тип интеллектуальный»;
- «дитя адаптивное» – «тип конвенциональный»;

«родитель контролирующий» – «тип реалистический» [3].

Ключ к методике для определения эго-состояний: Взрослый организующий» (1, 2, 3); «Взрослый познающий» (4, 5, 6); «Родитель воспитывающий» (7, 8, 9); «Родитель контролирующий» (10, 11, 12); «Дитя свободное» (13, 14, 15); «Дитя адаптивное» (16, 17, 18).

Шкала от -3, -2, -1, +1, +2, +3 при тестировании переводилась в шкалу положительных чисел : +1, +2, +3, +4, +5, +6

В итоге получаются следующие уровни выраженности эго-состояний в типологии личности: (низкий от 3 до 5), (средний от 6 до 9), (высокий от 10 до 14), (очень высокий от 15 до 18) [2].

Зона бесконфликтного педагогического общения – это смешанный тип эго-состояний (ВП, РВ) («переговорное сотрудничество»). Такой педагог и студент как правило бесконфликтны в общении. Зона конфликтного педагогического общения – это смешанный тип эго-состояний (ВО, РК) («подавляющее соперничество»). Это условно определяет «диктаторскую позицию». Такой педагог и студент как правило конфликтны в общении. Через конфликт тоже могут решаться задачи общения. Бояться конфликтов не надо. Главное уметь их конструктивно разрешать.

Результаты диагностики показали следующее: в группах студентов инженерно-строительного института (группы СТЭ-21, СА-31, СПД-31, СВ-31, СВ-32, СТ-21- всего 103 чел.) проявились эго-состояния: на высоком уровне: ДА (10.2), РК (10.8), ВП (11.2), на среднем уровне: РК (9.2), ДС (7.6), ВД (9.6).

Результаты диагностики показали следующее: в группах студентов института педагогики, психологии и физического воспитания (группы ПИЭ-21, ПИПР-21, ППСН-21, ПСР-21, ПФКО-1, ППО-11 – всего 112 чел.) проявились эго-состояния: 1) на высоком уровне: ДС (10.7), ВО (13.1), РВ (12.1), ВП (10.2); 2) на среднем уровне: РК (5.3), ДА (6.2) [3].

Выводы. У студентов технической («строительной») специальности доминирующими эго-состояниями будут: «Дитя адаптивное» (ДА), «Родитель контролирующий» (РК) и «Взрослый познающий» (ВП).

У студентов гуманитарных специальностей доминирующими эго-состояниями будут: «Дитя свободное» (ДС), «Взрослый организующий» (ВО), «Родитель воспитывающий» (РВ) и «Взрослый познающий» (ВП).

В профессии педагога очень важно, чтобы доминирующими эго-состояниями были: 1) дитя свободное (ДС), т.е. свободное, смелое, раскованное поведение при общении с учащимся; 2) взрослый организующий (ВО) – это «педагогический руководитель», управляющий воспитанием и обучением; 3) родитель воспитывающий (РВ) – это ласковый, опекающий воспитатель для обучающихся; 4) взрослый познающий (ВП) – это педагог-эрудит, хорошо знающий, умеющий и стремящийся решать интеллектуальные задачи по своему учебному предмету. Без этих доминирующих эго-состояний в профиле педагога как специалист может не состояться или быть посредственным.

В «строительной профессии» необходимо преобладание следующих эго-состояний у специалиста: 1) дитя адаптивное (ДА) – это стремление к нормативной деятельности в строительстве (СНИПы), 2) родитель контролирующий (РК) – это контроль по строительным работам; 3) взрослый познающий (ВП) – это познание в практике строительства. Усредненные профили эго-состояний оказались разные, что связано со спецификой профнаправленности студентов этих двух специальностей [2, 3].

Литература:

1. Белинская, Е.П. Социальная психология личности / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – Москва: Академия, 2015. – 304 с. – ISBN 978-5-7695-5883-2. – Текст: непосредственный.
2. Малышев, К.Б. Системно-базисное многомерное проектирование типологической информации / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда: ВоГУ, 2018. – 216 с. ISBN 978-5-87851-808-6.
3. Малышев, К.Б. Методология базисного подхода в современных психологических исследованиях / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск: ВГУ, ВИПЭ, 2020. – 215 с. ISBN 978-5-907311-73-2.
4. Мазиллов, В.А. Методология психологической науки: история и современность / В.А. Мазиллов. – Ярославль: ЯГПУ, 2017. – 419 с. ISBN 931-4-87391-249-1.
5. Малышев, К.Б. Системные описания типологий / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск, 2019. – 226 с. ISBN 834-2-63961-715-6.
6. Малышев, К.Б. Системно-факторный анализ в психологии / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск, 2019. – 180 с. ISBN 816-3-83012-618-3.
7. Принцип системности в психологических исследованиях / под ред. Д.Н. Завалишиной, В.А. Барабанщикова. – Москва: Наука, 2014. – 178 с. ISBN 581-2-39612-271-8

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, доцент Малышев Константин Борисович

Вологодский институт права и экономики ВИПЭ ФСИН России (г. Вологда);

доктор медицинских наук Чирков Алексей Модестович

Вологодский институт права и экономики ВИПЭ ФСИН России (г. Вологда)

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ИЗМЕРЕНИЕ СТАДИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТИ ПО П.К. АНОХИНУ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА БАЗИСА

Аннотация. Статья посвящена системно-базисному анализу определения и измерения стадий формирования функциональной системы личности по П.К. Анохину с помощью метода базиса. Базис – это полное, упорядоченное и измеримое множество элементов. В нашем исследовании элементами являются типы личности и факторы-стадии формирования функциональной системы по П.К. Анохину «Полнота» – это «факторность», «многосвязность» и «целостность»; 2) «упорядоченность» – это «симметрия», «дихотомия» и «единосвязность»; 3) «измеримость» – это «мера», «проекция» и «оценка». При «погружении» в понятие «базис» существует единая обобщенная дихотомия «внешнее – внутреннее», которая в нашей статье проектируется на обобщенную личностную дихотомию «социальное – индивидуальное». «Многосвязность» означает существование множества дихотомических факторов, для которых нет единой дихотомии, т.е. нет «узла» с единой факторной дихотомией. «Единосвязность» означает существование множества факторов, для которых есть единая дихотомия, т.е. есть «узел» с единой факторной дихотомией. В «измеримости» получаются следующие три характеристики: 1. Мера представления информации (образ, слово, число). 2. Проекция преобразования информации (образа в слово, образа в число, слова в число) используется в этой работе. 3. Оценка уровня измерения информации (низкий, средний, высокий) будет использована в этой статье. В статье «полноту» определяет факторное многосвязное целостное множество типов. «Упорядоченность» определяется симметрично-дихотомической единосвязной факторной словесной структурой множества типов («словесный базис»).

«Измеримость» типов связана с единой дихотомической словесно-числовой оценочной симметрической шкалой («числовой базис»). «Измеримость» порождает базисную многофакторную (в нашем случае трехфакторную) методику, используя дихотомическую симметрическую словесно-числовую шкальную оценку типов.

Ключевые слова: факторная дихотомическая типологизация, системность, базисность, измеримость, профессиональные типы, факторы-стадии, функциональная система, семантическая близость.

Annotation. The article is devoted to a system-based analysis of the definition and measurement of the stages of the formation of a functional personality system according to P.K. Anokhin using the basis method. A basis is a complete, ordered and measurable set of elements. In our study, the elements are personality types and factors-the stages of the formation of a functional system according to P.K. Anokhin, "Completeness" is "factoricity", "multiple connectivity" and "integrity"; 2) "orderliness" is "symmetry", "dichotomy" and "unity"; 3) "measurability" – these are "measure", "projection" and "estimate". When "diving" into the concept of "basis", there is a single generalized dichotomy "external – internal", which in our article is projected onto a separate personal dichotomy "social – individual". "Multi-connectivity" means the existence of many dichotomous factors for which there is no single dichotomy, i.e. there is no "node" with a single factorial dichotomy. "Unconnectedness" means the existence of many factors for which there is a single dichotomy, i.e. there is a "node" with a single factorial dichotomy. In "measurability", the following three characteristics are obtained: 1. A measure of information representation (image, word, number). 2. Projection of information transformation (image into word, image into number, words into number). The conversion (words to numbers) is used in this work. 3. Assessment of the level of information measurement (low, medium, high) will be used in this article. In the article "completeness" is defined by a factorial multi-connected integral set of types. "Orderliness" is determined by a symmetric-dichotomous unconnected factorial verbal structure of a set of types ("verbal basis"). The "measurability" of types is associated with a single dichotomous verbal-numerical evaluation symmetric scale ("numerical basis"). "Measurability" generates a basic multifactorial (in our case, three-factorial) methodology using a dichotomous symmetric verbal-numerical scale evaluation of types.

Key words: factorial dichotomous typologization, consistency, basicity, measurability, professional types, factors-stages, functional system, semantic proximity.

Введение. При типологизации информации о факторах-стадиях формирования функциональной системы личности по П.К. Анохину можно выделить три уровня «связной системности». Первый уровень системности соответствует традиционному хаотическо-эклетическому многосвязно-факторному целостному отражению информации о факторах-стадиях формирования функциональной системы по П.К. Анохину [2]. Второй уровень системности соответствует функциональной единосвязной многофакторной словесно-дихотомической структуре типов при их базисной регуляции факторах-стадиях [6]. Третий уровень системности соответствует проектно-мерной дихотомической многофакторной базисной реализации оценочно-числовой измеримости факторов-стадий [4]. Данная стратегия исследования связана со всеми тремя уровнями системности, лежит в основе нашей дихотомической трехфакторно-базисной измерительной типологической концепции, определяет стратегию и этапы данного исследования.

Известно, что среди разных многофакторных симметрических дихотомических структур (образных, словесных, числовых) существует оптимальная трехфакторная симметрическая дихотомическая структура [5]. Проверяется на «базисность» (т.е. на «полноту» и «упорядоченность») типология относительно факторов-стадий формирования функциональной системы по П.К. Анохину. На основе принципа семантической близости устанавливается взаимно-однозначное соответствие типологии профессиональной позиции личности и типологии факторов-стадий вышеуказанной функциональной системы. Затем создается и осуществляется конструктивно-критериальная валидизация авторской методики, измеряющей степень выраженности факторов-стадий в процедуре принятия решений на основе формирования и применения функциональной системы личности по П.К. Анохину.

Изложение основного материала статьи. В статье используется метод теоретического анализа литературы, системно-базисный метод и метод «базисного наложения» типологий [4].

Цель данной статьи – это создание новой методики для получения и измерения степени выраженности факторов-стадий в процедуре принятия решений на основе формирования и применения функциональной системы по П.К. Анохину. Эта методика создается на основе применения трехфакторного дихотомического системно-базисного типологического подхода. Актуальность связана с профессиональными затруднениями практикующего психолога в плане выбора методик исследования. В теоретических исследованиях, направленных на создание методик, важно учитывать механизм базисной типологизации информации. Объект исследования – это факторы-стадии формирования функциональной системы личности по П.К. Анохину. Предмет исследования – трехфакторный дихотомический системно-базисный типологический подход как механизм конструирования методики, обеспечивающей получение полной, упорядоченной и измеримой информации о факторах-стадиях формирования функциональной системы по П.К. Анохину. Гипотеза: определение и измерение факторов-стадий формирования функциональной системы личности по П.К. Анохину связано с трехфакторным дихотомическо-измерительным базисом профессиональной направленности личности.

Были поставлены следующие задачи: 1) определить теоретические основания разработки трехфакторного дихотомического типологического системно-базисного подхода к получению информации о факторах-стадиях формирования функциональной системы по П.К. Анохину; 2) создать алгоритм построения системно-базисного трехфакторного дихотомического типологического конструкта для получения соответствующей трехмерной базисной методики измерения факторов-стадий формирования функциональной системы по П.К. Анохину. Новизна исследования заключается в расширении представления о системно-базисной методологии трехфакторного дихотомического типологического описания понятий и их измерения в психологии и соответствующего типологического конструирования диагностических средств. Анализ теоретической литературы позволил определить следующие требования к факторам-стадиям формирования функциональной системы личности по П.К. Анохину [6].

Стадии формирования функциональной системы:

1. Афферентный синтез (почему делать?) на основе:

1) мотивации, 2) обстановочной афферентации, 3) памяти, 4) пусковой афферентации (внешнее).

2. Принятие решения (что делать?) (внутреннее).

3. Формирование эфферентной (центробежной, т.е. «от центра к периферии») программы действия (как делать?) (набор нейронных команд) (внешнее).

4. Формирование акцептора результата действия (нейронная модель будущего результата) (внутреннее).

5. Действие (внешнее).

6. Обратная афферентация (обратная связь). Сравнение реального результата с его нейронной моделью (внутреннее).

Если совпадает то цель достигнута, а если нет, то происходит кор-рекция программы.

Афферентация (в физиологии) — поток нервных импульсов, посту-пающих в ЦНС от органов чувств, воспринимающих информацию как от внутренних, так и от внешних раздражителей.

Используется метод «наложения» двух трехмерных базисов:

- 1) «Профессиональная личность» (как субстрат).
- 2) «Функциональная система» (как субстрат).

Эти базисы («типы личности» с единой дихотомией «индивидуальное – социальное» и «факторы функциональной системы Анохина» с единой дихотомией «внутреннее – внешнее») удалось поставить во взаимно-однозначное соответствие с помощью принципа семантической близости (см. табл. 1).

Таблица 1

Определение и измерение стадий формирования функциональной системы личности по П.К. Анохину с помощью метода базиса

Три дихотомические (социальные – индивидуальные) пары базисных факторов в типологии личности по Д. Голланду	Три дихотомические (внешние – внутренние) пары факторов, образующие функциональную систему по П.К. Анохину	Диагностические суждения для теста «Реализация стадий формирования функциональной системы по П.К. Анохину»
<p>Артистический тип (социальный) независим в поведении, социален, креативен, импульсивен, энергичен, динамичен, проявляет доминирующую позицию в общении, эстетичен в деятельности, опирается на образные представления при восприятии информации, находит общее в различных вещах и явлениях.</p>	<p>Афферентный синтез (внешнее отражение) (почему делать?) на основе: 1) мотивации, 2) обстановочной афферентации, 3) памяти, 4) пусковой афферентации. Участвуют механизмы доминирующей мотивации. При учете текущей обстановки и прошлого опыта создается образ текущей ситуации.</p>	<p>1. Организуя процесс побуждения и обстано-вочную афферентацию, мне удастся запустить механизм доминирующей мотивации. 2. Память и пусковая афферентация участвуют у меня при использовании механизма доминирующей мотивации). 3. При учете текущей обстановки и прошлого опыта я могу создать образ текущей ситуации.</p>
<p>Конвенциональный тип (индивидуальный) мотивирован на деловой результат в принятии решений, предпочитает технологическую, структурированную деятельность, индивидуален, стремится к подчинению, нормативен в поведении и в работе, строго соблюдает последовательность выполнения этапов в деятельности, упорядочен, системен.</p>	<p>Принятие решения (внутреннее отражение) Принятие решения (что делать?) (Участвуют механизмы доминирующей мотивации). Готовится решение о том, что нужно сделать для получения полезного результата.</p>	<p>4. Механизмы доминирующей мотивации позволяют мне принять правильное решение. 5. Для получения полезного результата мне удастся подготовить решение. 6. Для меня становится понятно, что нужно сделать для получения полезного результата.</p>
<p>Социальный тип (социальный) коммуникабелен, социален, коллегиален в принятии решений, умеет «программировать» действия окружающих, умеет собирать и анализировать информацию для формирования образа поведения людей, дружелюбен. Стремится к идеальным решениям, к синтезу. Любит динамику изменений, развито целеполагание, в неструктурированных ситуациях проявляет хорошую ориентацию.</p>	<p>Эфферентная программа действия (внешняя регуляция) Формирование эфферентной (центробежной, т.е. «от центра к периферии») программы действия (как делать?) (набор нейронных команд в физиологии). (Представляет собой внешний процесс перехода от сбора и анализа информации к формированию образа того, что должно получиться в результате поведенческого акта по формированию программы необходимых действий и операций). В этот момент образуется акцептор результатов действия, т.е. идеальный образ будущего.</p>	<p>7. Мне удастся сформировать эфферентную, т.е. центробежную, программу действия как набора нейронных команд. 8. Я представляю процесс перехода от сбора и анализа информации к формированию образа того, что должно получиться в результате поведенческого акта по формированию программы необходимых действий и операций). 9. Мне удастся в определенный момент образовать акцептор результатов действия, т.е. «идеальный образ» будущего.</p>
<p>Реалистический тип (индивидуальный) направлен на конкретно-предметный труд, на конечный результат в деятельности, индивидуален. Точность, контроль, нормативность поведения. индуктивен, эмпирик, опирается на факты и мнения экспертов. Хорошо решает реальные, конкретные задачи, важны факты и результат, а не теория. Учитывает ресурсы прагматичен, экономит средства, целенаправлен, энергичен, практичен.</p>	<p>Акцептор результата действия (внутренняя регуляция). Формирование акцептора результата действия (нейронная модель будущего результата). Представляет собой внутренний процесс перехода от сбора и анализа информации к формированию образа того, что должно получиться в результате поведенческого акта, формированию программы необходимых действий и операций. С идеальным образом будущего производится сличение промежуточных и конечного результатов активности функциональной системы.</p>	<p>10. Мне удастся сформировать акцептор результата действия. 11. Я могу организовать процесс перехода от сбора и анализа информации к формированию образа результата поведенческого акта. 12. Я могу сформировать «идеальный образ» будущего для реализации программы необходимых действий и операций).</p>
<p>Предприимчивый тип (социальный) социально-действующий, стремится к руководству, может хорошо</p>	<p>Действие (внешнее реализация) Действие (внешнее) (обеспечивает функционирование системы за счет</p>	<p>13. Я могу обеспечить функционирование системы за счет организации «внешнего действия».</p>

организовать обратную связь с исполнителями, хорошо реализует программу поведения своих подчиненных, активен, доминантен, для него важны статус и власть, стремится к действиям по реализации цели. Хороший тактик и стратег в поведении. Не теряется в сложных ситуациях.	обратной связи). Позволяет получать информацию о ходе реализации программы поведения системы.	14. Я организую функционирование системы за счет обратной связи с ней. 15. Мне удастся получить информацию о ходе реализации программы поведения всей системы.
Интеллектуальный тип (индивидуальный) индивидуален, аналитичен, рационален, креативен, интеллектуален, склонен к исследованиям и дедукции, оптимален, логичен, рассудителен, любит формулы и модели, стремится к «научным решениям», к правилам и предписаниям. Склонен к теории и методу, а не к практическим данным, склонен к структурированной деятельности. Может проанализировать и сравнить образ, который был сформирован при принятии интеллектуального решения.	Обратная афферентация (внутренняя реализация) (обратная связь). Сравнение реального результата с его нейронной моделью (обеспечивает функционирование системы за счет обратной связи). Позволяет осуществлять сличение с тем образом, который был сформирован при принятии решения.	16. Сформированная нейронная модель обеспечивает мне функционирование системы. 17. Для меня работа системы происходит за счет организации обратной связи с ней. 18. Я могу осуществить сличение с тем образом, который был сформирован при принятии решения.

Ключ к методике: Афферентный синтез (внешнее отражение) (1, 2, 3)

Принятие решения (внутреннее отражение) (4, 5, 6)

Эфферентная программа действия (внешняя регуляция) (7, 8, 9)

Акцентор результата действия (внутренняя регуляция) (10, 11, 12)

Действие (внешняя реализация) (13, 14, 15)

Обратная афферентация (внутренняя реализация) (16, 17, 18)

Оценочные слова будут переводятся в оценочные числа следующим образом:

абсолютно не согласен (-3),

не согласен (-2),

скорее не согласен, чем согласен (-1),

абсолютно согласен (+3),

согласен (+2),

скорее согласен, чем не согласен (+1) [3].

Эта числовая оценочная шкала представляет едино-дихотомический числовой базис: (-1) - (+1); (-2) - (+2); (-3) - (+3).

Правило перевода дихотомических числовых ответов, находящихся в интервале от -3 до +3 (-3, -2, -1, +1, +2, +3), в положительные числа (1, 2, 3, 4, 5, 6) дается в таблице (см. табл. 2) [1].

Таблица 2

Перевод дихотомических числовых ответов в интервале (-3, +3) в положительные числа 1, 2, 3, 4, 5, 6

Перевод	Шкала для ответов					
	-3	-2	-1	+1	+2	+3
	1	2	3	4	5	6

После перехода от дихотомической числовой шкалы (от -3 до +3) к шкале положительных чисел (от +1 до +6) получаются уровни выраженности «базисных стадий» формирования функциональной системы [1].

В методике «Реализация типов-стадий формирования функциональной системы по П.К. Анохину», содержащей 18 утверждений, выделяются уровни выраженности типов-стадий:

3-6 (низкий), 7-11 (средний), 12-15 (высокий), 16-18 (очень высокий).

Наличие (12-15, 16-18) или отсутствие (3-6, 7-11) определенной стадии формирования функциональной системы в гексаграмме обозначается соответственно сплошной или разорванной чертой (см. рис. 1). Всего будет 64 индивидуальных гексаграмм-профилей [4].

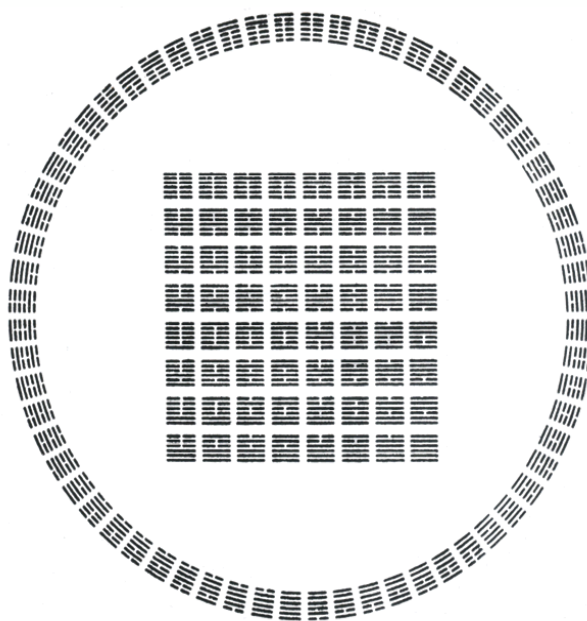


Рисунок 1. Типологические профили стадий формирования функциональной системы личности состоят из 64 гексаграмм

Все шесть сплошных черточек в гексаграмме – это «гармонический профиль» (человек в полной мере последовательно использует в своей деятельности все стадии формирования функциональной системы и добивается решения поставленной задачи). Если все шесть черточек будут «разорваны» в гексаграмме, то человек вообще не использует все возможности ТФС или просто не знает, что такая система существует в этом «реальном мире». Реально, чаще всего, человек имеет, как правило, «перекошенный» индивидуальный профиль, а это означает, что не все «стадии» у него присутствуют при решении какой-то задачи и он не достигает необходимого результата в реализации своей цели. Видимо такому человеку необходима поддержка и помощь со стороны специалистов по применению в его деятельности ТФС по П.К. Анохину.

Перепроверка на «базисность», т.е. на «полноту», «упорядоченность» и «измеримость» набора факторов-стадий формирования функциональной системы осуществлялась с помощью сравнения с эталонным семантическим типологическим профессиональным базисом личности (по Д. Голланду).

В итоге была построена трехфакторно-дихотомическая базисная модель факторов-стадий формирования функциональной системы личности [5]. Следует заметить, что определенный тип фактора-стадии формирования функциональной системы личности будет ярко проявляться в определенном доминирующем типе ее профессиональной направленности [4].

Валидизация новой авторской модифицированной методики на измерение реализации стадий формирования функциональной системы личности при решении определенных задач проводилась в направлении конструктивной валидности. Этот тип валидности отражает степень репрезентации исследуемого психологического конструкта в результатах теста. В качестве психологического типологического конструкта выступают стадии формирования функциональной системы личности [6].

Результаты тестирования курсантов ВИПЭ, полученные с помощью новой авторской методики определения реализации стадий формирования функциональной системы, коррелируют с диагностическими результатами по методике на определение профессиональной направленности личности следующим образом: «Афферентный синтез» (1) – Артистический тип (7), «Принятие решения» (2) – Конвенциональный тип (8), «Эфферентная программа действия» (3) – Социальный тип (9), «Акцептор результата действия» (4) – Реалистический тип (10), «Действие» (5) – Предприимчивый тип (11), «Обратная афферентация» (6) – Интеллектуальный тип (12), где (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (9), (10), (11), (12) – это номера типов-стадий формирования функциональной системы и профессиональных типов личности (см. табл. 3).

Было проведено диагностическое обследование курсантов ВИПЭ (182 человека). Диапазон коэффициентов корреляции от 0,42 до 0,71 между типами теста на определение типов-стадий формирования функциональной системы и аналогичным по типологическому конструкту тестом, измеряющим типы профессиональной направленности личности и являющимся валидным, подтверждает то, что разработанный новый авторский тест «измеряет» те же характеристики личности, что и трехфакторный базисный тест-эталон на определение профессиональной направленности личности (см. табл. 3). В данном случае была проверена конструктивная валидность нового теста.

Эталонный валидный тест является независимым критерием и в данном случае позволяет проверить критериальную валидность вновь созданного теста [4].

Корреляции между типами-стадиями формирования функциональной системы и профессиональными типами личности

	Типы-стадии формирования функциональной системы						Профессиональные типы личности						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Типы-стадии формирования функциональной системы	1	1,00	0,03	0,29	-0,04	0,05	0,15	0,71	0,21	-0,12	0,04	0,19	0,35
	2		1,00	-0,17	0,15	-0,04	0,14	0,05	0,59	-0,20	0,21	0,14	-0,18
	3			1,00	0,03	-0,07	0,16	0,21	0,30	0,42	-0,12	-0,06	0,21
	4				1,00	0,17	-0,06	0,13	-0,07	0,21	0,52	-0,13	0,17
	5					1,00	0,16	0,18	-0,05	0,13	-0,11	0,57	-0,05
	6						1,00	0,18	0,21	-0,01	0,14	0,18	0,65
Профессиональные типы личности	7						1,00	-0,23	0,15	-0,06	0,28	0,14	
	8							1,00	0,19	0,13	-0,08	0,13	
	9								1,00	0,05	-0,06	0,19	
	10									1,00	0,31	0,21	
	11										1,00	-0,24	
	12											1,00	

Цель была достигнута, задачи решены и гипотеза подтвердилась.

Выводы. Перепроверена на «базисность» (т.е. на «полноту» и «упорядоченность») типология стадий формирования функциональной системы личности с помощью сопоставления ее с эталонной системно-базисной профтипологией личности по Д. Голланду. Создан тест для определения профиля типов-стадий формирования функциональной системы личности. Валидизация новой методики на измерение типов-стадий формирования функциональной системы личности проводилась в направлении конструктивной валидности. Этот тип валидности отражает степень репрезентации исследуемого типологического конструкта в результатах теста. В качестве конструкта выступали типы-стадии формирования функциональной системы личности. Эталонный трехмерно-базисный валидный тест Д. Голланда является независимым критерием и в данном случае позволил проверить критериальную валидность вновь созданного теста. Использование принципа семантической близости позволило установить взаимно-однозначное соответствие психологических характеристик типов-стадий формирования функциональной системы личности и типов профнаправленности личности («типологический изоморфизм»).

Литература:

1. Кулагин, Б.В. Основы профессиональной психодиагностики / Б.В. Кулагин. – Санкт-Петербург: Медицина, 2016. – 149 с.
2. Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31-45.
3. Мазиллов, В.А. Методология психологической науки: история и современность / В.А. Мазиллов. – Ярославль: ЯГПУ, 2017. – 419 с.
4. Малышев, К.Б. Методология базисного подхода в современных психологических исследованиях / К.Б. Малышев. – Вологда-Курск, Изд-во ЗАО «Университетская книга». – 2020. – 215 с.
5. Малышев, К.Б. Основы психоалгебры / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск, Изд-во «Университетская книга». – 2021. – 157 с.
6. Малышев, К.Б. Системно-факторный анализ в психологии / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск, Изд-во ЗАО «Университетская книга». – 2019. – 180 с.
7. Поваренков, Ю.П. Психология становления профессионала / Ю.П. Поваренков. – Ярославль, ЯГПУ, 2000. – 98 с.

Психология

УДК 159.9:378.172

кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

МОТИВЫ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов, будущих учителей физической культуры, которая выражается в желании работать по выбранной специальности в соответствии с ценностными карьерными ориентациями и профессиональными мотивами. Объективными факторами профессиональной мотивации студентов в системе вузовского образования являются условия обучения в вузе, организация образовательного процесса в целом. К субъективным факторам относятся индивидуальные особенности личности, интерес к спорту и физической культуре, имеющийся опыт спортивной деятельности. Таким образом, у будущих учителей физической культуры профессиональная и спортивная мотивация связаны между собой. Представлены результаты исследования спортивной мотивации студентов, подтверждающие высокую значимость мотивов физического самоутверждения, эмоционального удовольствия, достижения успеха в спорте, гражданско-патриотического воспитания. Среди карьерных ориентаций для студентов высока ценность стабильности работы педагогом, что обеспечивает потребность в безопасности и уверенности в будущем, ценность работы с людьми, стремление оказывать помощь людям («служение»), равнозначны ценности семьи, профессиональной карьеры, саморазвития («интеграция стилей жизни»).

Ключевые слова: профессиональная мотивация студентов, мотивы занятий спортом, ценностные ориентации в карьере, динамика спортивной мотивации, студенты педагогического вуза.

Annotation. The relevance of the problem of psychological readiness for professional pedagogical activity of students, future teachers of physical culture, which is expressed in the desire to work in the chosen specialty in accordance with value career orientations and professional motives, is substantiated. The objective factors of professional motivation of students in the system of higher education are the conditions of study at the university, the organization of the educational process as a whole. Subjective factors include individual personality traits, interest in sports and physical culture, and experience in sports activities. Thus, professional and sports motivation of future teachers of physical culture are interconnected. The results of a study of students' sports motivation are presented, confirming the high importance of the motives of physical self-affirmation, emotional pleasure, success in sports, and civic-patriotic education. Among the career orientations for students, the value of the stability of work as a teacher is high, which provides the need for security and confidence in the future, the value of working with people, the desire to help people ("service"), are equivalent to the values of the family, professional career, self-development ("integration of lifestyles").

Key words: professional motivation of students, motives for going in for sports, value orientations in a career, dynamics of sports motivation, students of a pedagogical university.

Введение. В современных условиях развития отечественного педагогического образования актуальной является проблема формирования психологической готовности студентов к профессиональной деятельности, которая выражается в желании работать по выбранной специальности в соответствии с ценностными ориентациями в карьере и профессиональными мотивами.

В своей жизни человек осуществляет выбор профессии на основе личных интересов и системы ценностей, не противоречащих интересам общества и общественным ценностям. Формирование профессиональных интересов и представлений о профессиях начинается еще в дошкольном возрасте, затем продолжается во время обучения в школе и к моменту ее окончания у старшеклассников должны сложиться осознаваемые мотивы выбора профессии. Многочисленные исследования показывают, что не все старшеклассники осознанно подходят в этому жизненному этапу. Как отмечает Е.В. Романова, среди студентов педагогического вуза немало тех, для кого учебное заведение – «временное пристанище», и скорее всего после его окончания они будут избегать работы в школе [3, С. 280].

Среди большого количества студентов, выбирающих профили подготовки в педагогическом вузе на основе интереса к различным областям научного знания (физика, химия, история, иностранный язык и др.), можно выделить студентов, выбирающих профиль «физическая культура». У них мотив выбора педагогической профессии определяется интересом к спорту, наличием опыта спортивной деятельности, участием в спортивных соревнованиях различного уровня, представлением о методике проведения учебно-тренировочных занятий в спортивных секциях. Таким образом, мотивы спортивной деятельности и самореализации в спорте становятся важным фактором подготовки молодежи к профессиональной деятельности [1, С. 42], способствуют формированию профессиональной мотивации будущих учителей физической культуры.

Под профессиональной мотивацией студентов в системе вузовского образования понимается совокупность факторов и процессов, побуждающих и направляющих индивида к изучению будущей профессиональной деятельности [цит. по: 4, С. 67]. К объективным факторам профессиональной мотивации студентов относятся условия обучения в вузе, параметры образовательной среды, организация образовательного процесса в целом. К субъективным факторам можно отнести индивидуальные особенности личности (физические качества, особенности психики, субъектные свойства), имеющийся опыт спортивной деятельности, значимость спортивной мотивации в формировании профессиональной направленности студентов. Особенность профессиональной мотивации студентов заключается в том, что она «не только выполняет побуждающую, направляющую и регулирующую функции, но и сама формируется в процессе учебно-профессиональной деятельности» [3, С. 281]. Итак, у студентов, будущих учителей физкультуры профессиональная и спортивная мотивация связаны между собой.

Мотивы спортивной деятельности имеют свою динамику. Е.П. Ильин выделяет несколько групп мотивов в зависимости от этапа занятий спортом [2]. Обучающиеся подросткового возраста самостоятельно приходят в спортивные секции, поэтому на начальном этапе (первая стадия) их мотивы могут быть как внутренними (развитие физических качеств, воли, стремление к самоутверждению, общению со сверстниками и др.), так и внешними (подражание известным спортсменам, учителю физкультуры, близость спортивной секции и др.). Особенность спортивной мотивации подростков проявляется в диффузности интересов к разным видам спорта с учетом склонностей и физических качеств. Поэтому в поиске своего вида спорта подростки часто меняют спортивные секции, пытаются получить эмоциональное удовлетворение от занятий спортом, раскрыть свои способности, сформировать личностную идентичность.

До окончания обучения в школе юные спортсмены проходят вторую стадию «специализации», которая характеризуется устойчивым интересом к выбранному виду спорта, стремлением достичь высоких спортивных результатов.

Третьей стадии «спортивного мастерства» достигают только те, кто начинает профессионально заниматься спортом, участвует в спортивных соревнованиях высокого уровня, ориентирован на достижение призовых результатов в избранном виде спорта.

Последняя четвертая стадия связана с завершением участия на соревнованиях по разным причинам: по состоянию здоровья, из-за снижения спортивных результатов, эмоционального выгорания и др.

К 17-18 годам спортсмены могут пройти все стадии занятий спортом, но имеющийся опыт спортивной деятельности является личностным ресурсом и мотивом выбора педагогической профессии.

Сохраняющийся интерес к спорту, отношение к спорту как к ценности, является не только мотивирующим фактором обучения в педагогическом вузе, но и помогает студентам прогнозировать профессиональное будущее, строить реалистичные профессиональные планы. Ценностные ориентации в карьере, связанные с интересом к физической культуре и спорту, достаточно устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время.

Изложение основного материала статьи. Исследование мотивов спортивной деятельности и профессиональных карьерных ориентаций студентов педагогического вуза проводилось в январе-марте 2022 г. на базе Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета (НТГСПИ). В исследовании приняли участие студенты 3 и 4 курсов, обучающиеся по направлению Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Безопасность жизнедеятельности и физическая культура». Общее количество участников исследования составило 46 человек, из них 30 юношей, 16 девушек в возрасте от 19 до 24 лет.

Для диагностики были выбраны два теста: 1) Мотивы занятий спортом (автор А.В. Шабольтас); 2) Якоря карьеры (Э. Шейн). Кроме тестирования проводился письменный опрос студентов на тему «Динамика мотивов занятий спортом на разных этапах спортивной карьеры».

Результаты тестирования, позволяющие выявить уровень значимости мотивов спортивной деятельности у студентов, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Степень выраженности мотивов занятий спортом студентов НТГСПИ

Ранг	Мотивы-категории	Средний балл
1	Мотив физического самоутверждения (ФС)	16,15
2	Мотив эмоционального удовольствия (ЭУ)	13,23
3	Мотив достижения успеха в спорте (ДУ)	12,0
4	Гражданско-патриотический мотив (ГП)	11,45
5	Спортивно-познавательный мотив (СП)	10,69
6	Рационально-волевой (рекреационный) мотив (РВ)	10,15
7	Социально-эмоциональный мотив (СЭ)	9,76
8	Социально-моральный мотив (СМ)	7,69
9	Мотив социального самоутверждения (СС)	6,53
10	Мотив подготовки к профессиональной деятельности (ПД)	6,15

Наиболее значимым мотивом для студентов стал «мотив физического самоутверждения» (ср. балл 16,15), который проявляется в стремлении к физическому развитию, к реализации ценностей здорового образа жизни и красоты тела, развитию волевых качеств личности, настойчивости, целеустремленности, выдержки. Высокая значимость этого мотива обусловлена возрастными особенностями студентов, соответствующими периоду юности.

Средне значимыми являются группы мотивов:

– мотив эмоционального удовольствия (ср. балл 13,23) связан с желанием испытывать радость движения, чувство удовлетворения от физических усилий, физического напряжения, что в целом поднимает настроение, позволяет поддерживать положительное эмоциональное состояние;

– мотив достижения успеха в спорте (ср. балл 12) связан со стремлением улучшить личные спортивные результаты; такой мотив в большей степени выражен у студентов, которые, обучаясь в вузе, продолжают заниматься спортом;

– гражданско-патриотический мотив (ср. балл 11,45) выражается в стремлении к спортивному совершенствованию для успешного выступления на соревнованиях различного уровня с целью защитить честь своей команды, поддержать престиж города, страны;

– спортивно-познавательный мотив (ср. балл 10,69) актуализирует познавательную потребность студентов; он выражается в стремлении к более глубокому изучению вопросов технической и тактической подготовки в процессе учебно-тренировочного процесса;

– рационально-волевой (рекреационный) мотив (ср. балл 10,15) обусловлен желанием заниматься спортом для смены умственной (сидячей) работы занятиями по физической культуре, чтобы компенсировать дефицит двигательной активности, испытать прилив сил, положительных эмоций. Такой мотив актуален для студентов, которых спортивные результаты интересуют в меньшей степени, а занятия спортом являются увлечением, хобби.

Менее значимыми для студентов являются следующие группы социальных мотивов:

– социально-эмоциональный мотив (ср. балл 9,76) можно оценить, как «внешний» мотив занятий спортом, он выражается в стремлении к спорту ввиду яркой эмоционально насыщенной атмосферы спортивных соревнований, возможностей для неформального общения;

– социально-моральный мотив (ср. балл 7,69) можно охарактеризовать как «внутренний» мотив, связанный с чувством долга перед своей командой, желанием больше тренироваться, чтобы не подвести своих товарищей и тренера, внести свой вклад в победу команды на спортивных соревнованиях;

– мотив социального самоутверждения (ср. балл 6,53) – это внутренний мотив, который выражается в восприятии своих спортивных достижений с точки зрения личного престижа, спорт рассматривается как возможность заслужить авторитет среди товарищей, зрителей, быть в центре внимания;

– мотив подготовки к профессиональной деятельности (ср. балл 6,15) выражен у тех, кто планирует заниматься спортом для работы по выбранной профессии педагога (тренера), поскольку тренеру в детско-юношеских спортивных школах (ДЮСШ) или учителю физической культуры в школе нужно самому быть здоровым, иметь хорошую физическую форму.

Кроме мотивов занятий спортом были диагностированы ценностные карьерные ориентации у студентов, будущих учителей физкультуры. Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Степень выраженности ценностных карьерных ориентаций студентов НТГСПИ

Ранг	Карьерные ориентации	Средний балл
1	Стабильность работы	8,13
2	Служение	7,85
3	Интеграция стилей жизни	7,4
4	Менеджмент	6,9
5	Профессиональная компетентность	6,67
6	Вызов	6,54
7	Предпринимательство	6,41
8	Автономия	6,34
9	Стабильность места жительства	5,32

Ведущими карьерными ориентациями по результатам опроса студентов стали три: «стабильность работы», «служение», «интеграция стилей жизни». Все три ценностные ориентации, связанные с планированием профессиональной карьеры, могут быть реализованы в педагогической деятельности.

Ориентация на «стабильность работы» направлена на удовлетворение потребности в безопасности, поскольку работа в одной из государственных образовательных организаций отличается стабильностью, предсказуемостью, наличием социальных гарантий.

Основными ценностями карьерной ориентации «служение» является «работа с людьми», стремление оказывать помощь людям. Педагогическая профессия в полной мере соответствует такой системе ценностей человека.

Для студентов, ориентированных на «интеграцию стилей жизни», равнозначными являются ценности семьи, профессиональной карьеры, саморазвития. Для них очень важно, чтобы эти ценности были сбалансированы, что создает ощущение полноты жизни и отсутствия необходимости достигать успехов в одной сфере за счет другой.

Результаты письменного опроса студентов позволили выявить динамику мотивов занятий спортом на разных этапах спортивной карьеры. Общая выборка была разделена на две группы. В первую группу вошли студенты, которые продолжают заниматься спортом ($n = 8$), во вторую группу вошли те, кто уже завершил спортивную карьеру ($n = 38$).

На начальном этапе мотивы прихода в спорт у всех студентов общие – любовь к физической культуре, появление интереса к спорту. Студенты написали, что занятия спортом в младшем школьном возрасте (7-10 лет) начинались по инициативе родителей или родители становились примером, привили интерес к спорту («... мы с папой регулярно посещали Ледовый дворец, где в хоккей играл папа и его друзья»). В подростковом возрасте мотивы меняются: стремление стать сильным, здоровым, желание набрать мышечную массу, потребность в занятиях спортом, общение со сверстниками во внеурочное время; «когда учился в кадетской школе, нас привели на соревнования, мне понравилось, и я стал заниматься спортом».

На второй стадии специализации основными мотивами являются развитие интереса к данному виду спорта, стремление к достижению результата, получению разряда, развитие выявленных способностей, интерес к постоянным физическим нагрузкам и увлечение выбранным видом спортом. На этой стадии выполнение физических упражнений становится потребностью.

Третья стадия характеризуется желанием студентов поддерживать спортивное мастерство на высоком уровне, добиваться еще больших успехов на соревнованиях. Студенты отметили, что у них уже накоплен опыт участия и побед на спортивных соревнованиях разного уровня: от внутришкольного, городского, областного, федерального (Уральский федеральный округ) до всероссийских, международных. Среди студентов есть чемпионы и призеры соревнований городских, Свердловской области, России, мира, кандидаты в мастера спорта, участники молодежной хоккейной лиги (МХЛ), победители Универсиады по хоккею и др.

На основе результатов опроса студентов (82%) были выявлены основные причины завершения спортивной карьеры. Первая группа объективных причин связана с выбором между учебой и спортом, например, из-за недостаточно высокого уровня развития избранного вида спорта в городе нужно было переехать в другой город, что затруднило бы очное обучение в вузе; из-за подготовки к ОГЭ пришлось завершить спортивную карьеру в 15 лет. Вторая группа объективных причин связана с полученными травмами и невозможностью продолжать занятия спортом из-за ухудшения состояния здоровья. В качестве субъективных причин завершения спортивной карьеры студенты называют снижение спортивных результатов и, как следствие, потерю интереса к занятиям спортом, смену интересов (после травмы сменились интересы, стали интересны музыка и звукорежиссура).

Несмотря на завершение спортивной карьеры студенты отмечают значимость спортивных интересов для профессиональной мотивации, их выбор профессии педагога, тренера осуществлен осознанно.

Выводы. На основе анализа результатов исследования мотивов спортивной деятельности и ценностных карьерных ориентаций студентов педагогического вуза можно сделать следующие выводы.

1. Уровень психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов, будущих учителей физической культуры, можно оценить, как достаточно высокий. Их ведущие ценностные карьерные ориентации («стабильность работы», «служение», «интеграция стилей жизни»), связанные с планированием профессиональной карьеры, могут быть реализованы в педагогической деятельности.

2. Имеющийся опыт спортивной деятельности, интерес к спорту является личностным ресурсом и мотивом выбора педагогической профессии, что помогает студентам прогнозировать профессиональное будущее, строить реалистичные профессиональные планы.

Литература:

1. Евдокимова, В.С. Мотивация спортивной деятельности студентов / В.С. Евдокимова, А.Ю. Мусохранов, М.В. Борисова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 6. – С. 37-42.
2. Ильин, И.П. Психология спорта / И.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2017. – 352 с.
3. Романова, Е.В. Особенности формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педагогического вуза / Е.В. Романова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – № 1. – С. 280-283.
4. Турбина, Е.П. Формирование профессиональной мотивации студентов педагогического вуза / Е.П. Турбина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3 (35). – С. 65-70.

УДК 159.9

студентка 2 курса факультета психолого-педагогического образования Печеркина Екатерина АнатольевнаНижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);**кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна**Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)**РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ
СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ**

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы подготовки студентов педагогического вуза, будущих молодых педагогов с выраженными лидерскими качествами. Дается определение понятий «лидер», «лидерство», «лидерские качества». Выделены основные характерологические особенности лидера группы. На основе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что на развитие лидерских качеств у студентов вузов оказывает влияние участие в студенческом самоуправлении. Студенческое самоуправление рассматривается как педагогический феномен, подсистема воспитательного процесса в вузе, которая способствует личностному и профессиональному развитию будущего педагога, формированию его субъектной позиции. В статье проанализированы результаты исследования развития лидерских качеств студентов, имеющих опыт деятельности в органах студенческого самоуправления. Было выявлено, что 38 % имеют высокий уровень лидерских способностей, у них ярко выражены волевые качества (настойчивость, решительность, целеустремленность, ответственность и др.), стрессоустойчивость, коммуникабельность, критичность и гибкость мышления, высокая адаптивность к новым условиям, адекватная высокая самооценка. Примерно треть студентов, не участвующих в работе органов студенческого самоуправления, имеют низкий уровень развития лидерских качеств и саморегуляции. Им свойственны неуверенность в себе, неготовность брать на себя ответственность за свои решения, они чаще всего обращаются за советом, ждут указаний со стороны. Таким студентам будет трудно выполнять функции классного руководителя, труднее завоевать авторитет среди учеников.

Ключевые слова: лидер, лидерство, лидерские качества, лидерские способности, стили саморегуляции, студенческое самоуправление, студенты педагогического вуза.

Annotation. The relevance of the problem of training students of a pedagogical university, future young teachers with pronounced leadership qualities is substantiated. The definition of the concepts "leader", "leadership", "leadership qualities" is given. The main characterological features of the leader of the group are highlighted. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, it was revealed that the development of leadership qualities among university students is influenced by participation in student self-government. Student self-government is considered as a pedagogical phenomenon, a subsystem of the educational process at the university, which contributes to the personal and professional development of the future teacher, the formation of his subjective position. The article analyzes the results of a study of the development of leadership qualities of students with experience in student self-government bodies. It was found that 38% have a high level of leadership abilities, they have pronounced strong-willed qualities (perseverance, determination, purposefulness, responsibility, etc.), stress resistance, communication skills, criticality and flexibility of thinking, high adaptability to new conditions, adequate high self-esteem. Approximately one third of students who do not participate in the work of student government bodies have a low level of development of leadership qualities and self-regulation. They are characterized by self-doubt, unwillingness to take responsibility for their decisions, they most often seek advice, wait for instructions from the outside. It will be difficult for such students to perform the functions of a class teacher, it will be more difficult to gain authority among students.

Key words: leader, leadership, leadership qualities, leadership abilities, styles of self-regulation, student self-government, students of a pedagogical university.

Введение. В современных условиях развития России актуальной становится проблема подготовки потенциальных лидеров в различных сферах жизни общества, в том числе большое внимание уделяется подготовке педагогических кадров. В связи с повышением рождаемости, увеличением количества детей дошкольного и школьного возраста во многих регионах страны остро ощущается нехватка воспитателей и педагогов начального образования, учителей русского языка и литературы, истории и обществознания, математики и информатики, других учителей-предметников. Сегодня роль учителя заключается не только в передаче знаний ученикам, главная его миссия состоит в формировании гражданского, патриотического сознания обучающихся, воспитании любви к Родине, создании условий для развития творческих способностей, удовлетворения потребности в самореализации, формирования активной жизненной позиции для решения индивидуальных, групповых и общественных задач. Учитель всегда должен быть примером для своих учеников, пользоваться у них авторитетом, уметь брать на себя ответственность за других людей, вдохновлять и вести за собой. Все выше перечисленное актуализирует проблему развития лидерских качеств у студентов педагогических вузов.

Феномен лидерства рассматривается в философии, социологии, социальной психологии, педагогике и др. науках. В отечественной психологии лидерство трактуется как фактор межличностного общения (А.В. Петровский, Б.Д. Парыгин и др.), в педагогике – в контексте влияния воспитательных возможностей коллектива на развитие лидерских качеств личности (А.В. Мудрик, В.А. Сухомлинский и др.).

В психологическом словаре понятие «лидер» определяется как наиболее авторитетная личность в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе [4]. При определении понятия «лидерство» подчеркивается характер влияния на других людей, «благодаря которому лидер получает поддержку со стороны других членов сообщества для достижения целей организации» [1, С. 22].

Несомненно, есть общие качества, характеризующие лидера, среди них коммуникабельность, организаторские способности, уверенность в себе и др. В то же время каждый лидер имеет свой набор лидерских качеств, которые характеризуют его индивидуальность. Лидерские качества можно определить, как «особенности человека, оцениваемые позитивно и позволяющие мыслить и действовать, как лидер» [2]. Одним из наиболее ценных качеств лидера является позитивное восприятие действительности, способность смотреть на жизнь с учетом положительной перспективы развития событий, умение эмоционально «заражать» других людей, вдохновлять и вести за собой. По мнению Ю.А. Робиновой, такое восприятие лидера задает тон для всех, кто следует за ним [5].

Обращаясь к проблеме создания условий для развития лидерских качеств у студентов педагогических вузов, следует выделить особую роль студенческого самоуправления, которое может оказывать положительное влияние на развитие лидерских качеств, необходимых для педагогической деятельности.

Интерес в отечественной педагогической науке к студенческому самоуправлению в вузе достаточно высок, но в связи со сложностью его структуры единого определения этого явления нет. Некоторыми авторами отмечается его высокий воспитательный потенциал для социализации студентов, «соединения заинтересованности личности в развитии и самореализации с интересами высшего учебного заведения, государства» [3, С. 82]. Несмотря на то, что в каждом вузе могут быть различные направления деятельности студенческого самоуправления, основной его функцией является организаторская деятельность среди студентов. В органах студенческого самоуправления работают самые активные студенты, получающие удовлетворение от общественной деятельности. Опыт участия будущих педагогов в деятельности органов студенческого самоуправления поможет им в формировании профессиональных умений по организации деятельности школьников в рамках ученического самоуправления.

Таким образом, в педагогических вузах развитие самоуправления можно рассматривать как один из факторов профессионального самоопределения и профессионального развития студентов. Этим обусловлен наш исследовательский интерес к изучению влияния студенческого самоуправления на развитие лидерских качеств будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Цель проведенного исследования заключалась в определении уровня развития лидерских качеств студентов педагогического вуза. В исследовании приняли участие студенты 2-4 курсов Нижнетагильского филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета в количестве 38 человек, возраст 19-23 года, из них 12 юношей, 28 девушек. В группу студентов, участвующих в студенческом самоуправлении, вошли 18 человек, остальные 20 человек не принимали активного участия в работе органов студенческого самоуправления.

В соответствии с темой исследования нами были подобраны две тестовые методики: «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) и Методика выявления стиля саморегуляции деятельности (Г.С. Прыгин). Для обработки эмпирических данных был использован статистический критерий U-Манна-Уитни. Для проведения сравнительного анализа общая выборка была разделена на две группы, группирующей переменной была переменная «участие во внеучебной деятельности». Сравнительный анализ проводился по переменным, измеренным в интервальных и порядковых шкалах.

Результаты первичной математической обработки данных тестирования по методике Е. Жарикова, Е. Крушельницкого представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни выраженности лидерских способностей у студентов НТГСПИ, участвующих и не принимающих участия в работе органов студенческого самоуправления

Группы студентов	Уровни выраженности лидерских способностей студентов (%)		
	низкий	средний	высокий
Студенты, участвующие в работе органов студенческого самоуправления (n = 18)	–	62%	38%
Студенты, не принимающие участия в работе органов студенческого самоуправления (n = 20)	28%	50%	22%

Среди студентов, участвующих в работе органов студенческого самоуправления, нет ни одного человека с низким уровнем развития лидерских способностей, около 40% имеют высокий уровень лидерских способностей. Психологический портрет лидера составили авторы методики Е. Жариков и Е. Крушельницкий. Характерологическими чертами лидера являются ярко выраженные волевые качества (настойчивость, решительность, целеустремленность, ответственность и др.), стрессоустойчивость, коммуникабельность, критичность и гибкость мышления, высокая адаптивность к новым условиям, адекватная высокая самооценка.

В группе студентов, не имеющих опыта работы в органах студенческого самоуправления, около трети (28 %) имеют низкий уровень развития лидерских качеств. Таким студентам будет труднее выполнять функции классного руководителя, завоевать авторитет среди учеников.

Высокое значение в структуре лидерских качеств имеет эмоционально-волевая саморегуляция. Результаты диагностики саморегуляции студентов НТГСПИ по методике Г.С. Прыгина представлены в таблице 2.

Таблица

Стили саморегуляции студентов НТГСПИ, участвующих и не принимающих участия в работе органов студенческого самоуправления

Группы студентов	Стили саморегуляции деятельности студентов (%)		
	зависимый	смешанный	автономный
Студенты, участвующие в работе органов студенческого самоуправления (n = 18)	–	56%	44%
Студенты, не принимающие участия в работе органов студенческого самоуправления (n = 20)	26%	51%	23%

Результаты тестирования позволяют сделать вывод, что в группе студентов, имеющих опыт работы в органах студенческого самоуправления, примерно равное количество тех, кто в своей деятельности проявляют самостоятельность, уверенность в себе, у них хорошо развит самоконтроль («автономный тип»), и тех, кто в сложных ситуациях затрудняются взять на себя ответственность за принятие решения и обращаются за помощью к руководству со стороны («смешанный тип»). Скорее всего, у студентов с признаками «смешанного типа» саморегуляции недостаточно опыта руководящей деятельности.

У 26 % студентов, не принимавших участия в работе органов студенческого самоуправления, выявлены признаки «зависимого типа» саморегуляции. Им свойственны неуверенность в себе, неготовность брать на себя ответственность за

свои решения в сложных ситуациях, они чаще всего обращаются за советом, ждут указаний со стороны. Эти личностные качества необходимо корректировать, так как в деятельности педагога бывают ситуации, когда человеку нужно самостоятельно принять решение и быть готовым нести за него ответственность.

После первичной математической обработки результатов тестирования нами был проведен статистический анализ данных с помощью критерия U-Манна-Уитни. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа сформированности лидерских способностей студентов НТГСПИ

Переменные	Средний ранг группы 1 $n_1 = 18$	Средний ранг группы 2 $n_2 = 20$	U-Манна-Уитни	p
Лидерские качества	27,63	13,25	91,5	0,012
Саморегуляция	21,33	15,83	110	0,027

Примечания: 1. группа 1 – студенты, участвующие в работе органов студенческого самоуправления, группа 2 – студенты, не участвующие в работе органов студенческого самоуправления. 2. при $n_1 = 18$ и $n_2 = 20$ значение $U_{кр} = 112$ при $p = 0,05$, $U_{кр} = 92$ при $p = 0,01$

Итак, в нашем случае $U_{эмп}$ оказалось меньше $U_{кр}$ по всем сравниваемым психологическим характеристикам лидерских способностей студентов, участвующих и не участвующих в деятельности органов студенческого самоуправления. Следовательно, принимается альтернативная гипотеза о том, что у студентов, участвующих в деятельности органов студенческого самоуправления, выше уровень сформированности лидерских способностей и саморегуляции, чем у студентов, не принимающих участия в работе органов студенческого самоуправления.

Выводы. На основе анализа результатов проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что студенческое самоуправление является одним из условий развития лидерских качеств у студентов вузов. Студенческое самоуправление является подсистемой воспитательного процесса в вузе, которая способствует личностному и профессиональному развитию будущих специалистов.

2. Анализ результатов эмпирического исследования показал, что среди студентов, участвующих в работе органов студенческого самоуправления, нет ни одного человека с низким уровнем развития лидерских способностей. Им свойственны выраженные волевые качества, стрессоустойчивость, коммуникабельность, критичность и гибкость мышления, высокая адаптивность к новым условиям, адекватная высокая самооценка.

3. В педагогических вузах развитие самоуправления можно рассматривать как один из факторов профессионального самоопределения и профессионального развития студентов, способствующих формированию готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Литература:

1. Клементьев, Д.В. Лидерство: определение, подходы, перспективы / Д.В. Клементьев // Журнал прикладных исследований. – 2021. – № 1. – С. 21-24. – DOI 10.475776/2712-7516_2021_1_2_21
2. Наумова, Т.А. Развитие лидерских качеств личности у студентов вуза / Т.А. Наумова, А.А. Баранов, Я.Л. Тараканов // Интернет-журнал «Наукоедение». – 2015. – Том 7. – № 4 (29). – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/108PVN415.pdf> (дата обращения: 19.07.2022). – DOI: 10.15862/108PVN415
3. Петрова, С.С. Студенческое самоуправление как педагогический и социальный феномен / С.С. Петрова // Образование и наука. – 2010. – № 3. – С. 77-85.
4. Психологический словарь // МирПсихологии. – URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=464> (дата обращения: 10.07.2022).
5. Робинова, Ю.А. Психология лидерства / Ю.А. Робинова // Colloquium-journal. – 2019. – № 21 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-liderstva> (дата обращения: 12.07.2022).

Психология

УДК 159.99

старший преподаватель Прудникова Александра Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОНФЛИКТНОСТИ В ПЕРИОД ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме конфликтности в подростковом возрасте, развитию эмоционального интеллекта и определению взаимосвязи между конфликтностью и эмоциональным интеллектом. Осуществлен теоретический обзор теорий и подходов к определению понятия и структуры эмоционального интеллекта, определено понятие конфликтности, рассмотрены стадии кризиса подросткового возраста, представлены результаты эмпирического исследования. В результате исследования доказано, что взаимосвязь эмоционального интеллекта и конфликтности различна на разных стадиях кризиса подросткового возраста, выявлена статистически значимая положительная связь между конфликтностью и эмоциональным интеллектом на посткритической стадии кризиса подросткового возраста.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, конфликтность, стадии периода подросткового возраста.

Annotation. The article is devoted to the problem of conflict in adolescence, the development of emotional intelligence and the definition of the relationship between conflict and emotional intelligence. A theoretical review of theories and approaches to the definition of the concept and structure of emotional intelligence is carried out, the concept of conflict is defined, the stages of adolescence are considered, and the results of an empirical study are presented. As a result of the study, it was proved that the relationship between emotional intelligence and conflictness is different at the stages of adolescence, a statistically significant positive relationship was found between conflictness and emotional intelligence at the postcritical stage of adolescence.

Key words: emotional intelligence, conflict, stages of adolescence.

Введение. Обращение к проблематике конфликтности и эмоционального интеллекта, их теоретическому и эмпирическому анализу обусловлено, прежде всего, требованиями и потребностями современного общества, в котором делается акцент на подход, «предполагающий формирование готовности к решению конкретных задач реальной деятельности» [6, С. 119]. Быть готовым к решению конкретных задач включает в себя в том числе и навыки грамотного, конструктивного, эффективного взаимодействия в конфликте, способности контролировать свое эмоциональное состояние в конфликтном взаимодействии, понимать, анализировать эмоциональное состояние оппонента.

«Конфликт – это такое отношение между субъектами социального взаимодействия, которое характеризуется их противоборством на основе противоположно направленных мотивов (потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений) и/или суждений (мнений, взглядов, оценок и т.п.)» [3, С. 23]. Ранее в наших работах показано, что конфликт изначально воспринимался «как нечто деструктивное», не поддающееся ни урегулированию, ни анализу, решался исключительно силовыми методами [6, С. 309]. В настоящее время, развитие конфликтологических взглядов позволяет нам говорить о конфликте в большей степени как о положительном явлении. Анализ современных исследований позволяет утверждать, что активно изучаются деструктивные последствия конфликта и способы их нивелирования и предотвращения, исследуют свойства личности, которые помогают направлять конфликт в конструктивное русло, влияние конфликта на семейные отношения, проблема стресса после конфликта и его последствия, защитные механизмы в конфликте и т.д. Несмотря на возрастающее количество работ, посвященных данной проблеме, нераскрытыми остаются вопросы о связи конфликтности личности с навыками, позволяющими распознавать и понимать как свои эмоции, так и эмоции своего оппонента, а также насколько это способствует направлению конфликта в конструктивное русло.

Периоду подросткового возраста посвящено множество зарубежных и отечественных исследований (П.П. Блонский, Ш. Бюлер, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, И.В. Дубровина, К. Левин, Д.И. Фельдштейн, А. Фрейд, З. Фрейд, Э. Шпрангер, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.). В наибольшем числе исследований период подросткового возраста характеризуется как сложный, переходный, трудный, конфликтный период жизни человека. Конфликты в период подросткового возраста в большей степени затрагивают социальную сферу (конфликты в семье, конфликты в школе, конфликты со взрослыми и т.д.) и духовную сферы (внутриличностные конфликты). В связи с тем, что подростковый возраст считается наиболее конфликтным периодом, обусловлено исследование взаимосвязи конфликтности с эмоциональным интеллектом именно в подростковом возрасте.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время существует несколько подходов к пониманию и определению структуры эмоционального интеллекта. Дж. Майер и П. Сэловой изучали эмоции с точки зрения хорошо организованных реакций, которые взаимодействуют со следующими психологическими подсистемами: физиологической, когнитивной, мотивационной, эмпирической. Эмпирическую подсистему авторы связывали с приобретенным опытом [1]. В структуру эмоционального интеллекта авторы включали следующее: во-первых, это выражение собственных эмоций с помощью вербальных и невербальных средств общения, также оценка эмоций других людей с помощью невербальных коммуникационных взаимодействий и выражения эмпатии; во-вторых, это регуляция эмоций, которая также подразумевает регуляцию как своих эмоций, так и других людей; в-третьих, это использование эмоций с помощью планирования, мышления, внимания, мотивации [1].

Д. Гоулман, Р. Бояцис и Э. Макки рассматривали эмоциональный интеллект с позиции необходимого и важного качества эмоционального лидера, в связи с этим эмоциональный интеллект они изучали не только с точки зрения контроля собственных эмоций, способностью управлять и контролировать собственными эмоциями, но и с точки зрения контроля и управления отношениями с другими людьми [2]. По мнению авторов, лидер с высоким эмоциональным интеллектом способен устанавливать сильную эмоциональную связь со своими подчиненными, которая помогает пережить трудные, неопределенные, кризисные времена и способна разделить радость победы. Лидер, который не способен установить эмоциональную связь с подчиненными, будет сталкиваться с проблемой механического выполнения обязанностей [2].

Д.В. Люсин также рассматривал эмоциональный интеллект с точки зрения способности понимать и управлять своим эмоциональным состоянием и эмоциональным состоянием оппонента [4]. Автор разработал модель эмоционального интеллекта, которая состоит из следующих факторов: первый фактор – когнитивные способности, с помощью когнитивных способностей осуществляется анализ, синтез, переработка эмоциональной информации; второй фактор раскрывает в себе возможность применять знания, представления о своих и чужих эмоциях как о важном источнике информации; третий фактор – это устойчивость эмоциональной сферы [4].

Д.В. Ушаков, описывая эмоциональный интеллект вслед за другими авторами как способность ориентироваться в своих и чужих эмоциях, акцентирует внимания на различие понятий «испытывать эмоции» и «понимать эмоции»; а также «эмоциональность» и «эмоциональный интеллект» [8, С. 28]. По мнению Д.В. Ушакова, эмоциональность должна быть в подчинении у эмоционального интеллекта, только в этом случае можно говорить о наличии или отсутствии эмоционального интеллекта. Реализация данного условия, по мнению, Д.В. Ушакова происходит с помощью рефлексии, которая носит многоуровневый характер. Первый уровень – это уровень первичной рефлексии, на данном уровне происходит просто осознание чувств, на втором уровне выстраивается уровень обобщения. С повышением каждого уровня рефлексии эмоциональность снижается, что приводит к высоким показателям эмоционального интеллекта [8].

Таким образом, авторы сходятся во мнении, что эмоциональный интеллект – это не только про расширение своей личной классификации эмоций, ощущении этой эмоции, интенсивности проявленных эмоциональных состояний, это еще и способность понять, почему именно эта эмоция возникла в данный момент, способность упорядочивать интенсивность эмоционального состояния, способность управлять и контролировать их. Стоит отметить, что способность регламентировать, контролировать и управлять касается не только собственных эмоций, но и эмоций другого человека. К структуре эмоционального интеллекта относят: выражение, оценку, регуляцию, использование собственных эмоций и эмоций других людей, умение устанавливать эмоциональную связь, проявление эмоциональной устойчивости, рефлексии, эмпатии.

Под конфликтностью в нашем исследовании мы понимаем следующее: это «интегральное свойство индивидуальности, которое аккумулирует его индивидуальные, субъективные и личностные свойства и определяет особенности конфликтного поведения (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Черныева)» [цит. по 7, С. 151]. Другими словами, частота вступления человека в конфликтное взаимодействие.

Необходимо отметить, что Н.В. Нижегородцева выделяет «стадии кризиса подросткового возраста: негативная (распад сформированных ранее отношений и способов поведения), кульминационная (пик проявления негативной кризисной симптоматики), посткризическая (период формирования возрастных новообразований, новых отношений и способов поведения)» [5, С. 207]. Ранее в наших работах показано, что «уровень конфликтности в подростковом возрасте различен, и проявляется он в зависимости от стадии кризиса подросткового возраста» [7, С. 153].

На первой стадии негативной (6 класс) показатели по конфликтности находятся выше среднего, что соответствует характеристике этой стадии: у подростков происходит отказ от старых форм взаимодействия, новые формы они еще не

приобрели и в силу физиологических и психологических особенностей приобретают деструктивные формы взаимодействия, что обуславливает уровень конфликтности выше среднего. На второй стадии кульминационной (8 класс) происходит пик проявления деструктивных форм взаимодействия, что позволяет нам говорить о высокой частоте вступления в конфликт и высоким уровнем конфликтности. На третьей стадии посткритической (10 класс) представлены самые низкие показатели по уровню конфликтности, это свидетельствует о том, что подростки приобретают новые конструктивные формы взаимодействия, которые приводят к снижению частоты вступления в конфликтное взаимодействие. Показатели уровня конфликтности представлены на рис. 1.

Показатели уровня конфликтности подростков разных возрастных групп

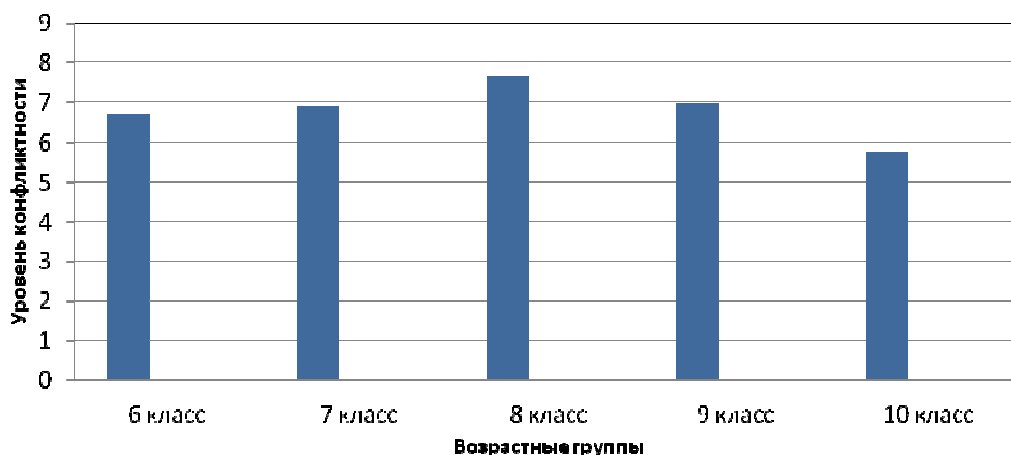


Рисунок 1. Показатели уровня конфликтности в период подросткового возраста

В связи с этим, для исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и конфликтности в период подросткового возраста в качестве выборки исследования выступили подростки средней общеобразовательной школы г. Ярославля 6, 8 и 10 классов ($n=63$). С целью поставленных задач были использованы следующие методики: методика Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) и тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности».

Анализ средних значений оценки эмоционального интеллекта на разных периодах подросткового возраста показал, что эмоциональный интеллект повышается с переходом на новый период подросткового возраста, это может говорить о том, что с каждым переходом подростки все больше приобретают опыт в понимании и управлении своей эмоциональной сферой, развивают умения воздействовать на эмоциональную сферу других людей, расширяют каталог эмоций, способны проявлять эмпатию. Анализ средних значений оценки отдельно по пяти шкалам эмоционального интеллекта показал, что в негативной стадии кризиса подросткового возраста (6 класс) самые низкие показатели представлены по шкале «управление эмоциями», что может свидетельствовать о том, что при вступлении в новый период жизни у подростков происходит перестройка и отказ от старых моделей поведения, новыми в полной мере еще не овладели, в связи с этим, испытывают определенные трудности в управлении своим эмоциональным состоянием. В кульминационной стадии кризиса подросткового возраста (8 класс) самые низкие показатели представлены по шкале «распознавание эмоций других людей», это может свидетельствовать о том, что при проявлении негативной симптоматики кризиса подросткового возраста, подростки сосредоточены в большей степени на собственном эмоциональном состоянии. Данная тенденция сохраняется и в посткритической стадии кризиса подросткового возраста (10 класс), что также свидетельствует о недостаточной развитости навыков распознавания эмоциональных состояний оппонентов, поскольку в целом показатели по шкале «распознавание эмоций других людей» увеличиваются.

Анализ средних значений конфликтности на разных периодах подросткового возраста показал, что конфликтность повышается с переходом на новый период подросткового возраста, но к стадии посткритической показатели конфликтности представлены в меньшей степени. Это может свидетельствовать о том, что подростки еще могут вступать в конфликтное взаимодействие с оппонентом, но в большей степени выберут другие формы общения вместо конфликта.

На основе проведенного исследования мы можем сделать вывод о том, что существует взаимосвязь эмоционального интеллекта и конфликтности в период подросткового возраста ($r=0,452$, при $p \leq 0,01$). Необходимо отметить, что в зависимости от стадии кризиса подросткового возраста взаимосвязь конфликтности и эмоционального интеллекта имеют разную степень выраженности. В таблице 1 представлена корреляция эмоционального интеллекта и конфликтности на разных стадиях кризиса подросткового возраста.

Таблица 1

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и конфликтности на разных стадиях кризиса подросткового возраста

	Корреляция – 6 класс (негативная стадия)	Корреляция – 8 класс (кульминационная стадия)	Корреляция – 10 класс (посткритическая стадия)
	ЭИ	ЭИ	ЭИ
К	0,011	0,299	0,863**

Примечание: К – конфликтность; ЭИ – эмоциональный интеллект; ** – уровень значимости $p \leq 0,01$

По представленным результатам в таблице 1 видно, что взаимосвязь конфликтности и эмоционального интеллекта наблюдается только на посткритической стадии кризиса подросткового возраста ($r=0,863$, при $p \leq 0,01$), то есть для подростков в посткритической стадии, при снижении кризисной симптоматики, снижении конфликтности и повышении эмоционального интеллекта проявляется статистически значимая положительная связь.

Выводы. Анализируя результаты исследования, можно сделать вывод о том, что существует взаимосвязь конфликтности и эмоционального интеллекта подростков, в связи с этим, можно отметить важность и необходимость развития эмоционального интеллекта на протяжении всего периода подросткового возраста. Развитие эмоциональной сферы подростков, формирование навыков саморегуляции эмоций, развитие эмпатии может способствовать снижению частоты вступления в конфликты, поскольку развитие эмоционального интеллекта может служить профилактикой конфликтного поведения подростков.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-87.
2. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки; Пер. с англ. – 3-изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008 – 301 с.
3. Емельянов, С.М. Конфликтология: учебник и практикум для вузов / С.М. Емельянов. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 322 с.
4. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29-36
5. Нижегородцева, Н.В. Актуальные проблемы конфликтологии образования / Н.В. Нижегородцева // Конфликтология. – 2010. – №3. – С. 200-213.
6. Прудникова, А.В. История и основные подходы к исследованию конфликтов в образовании / А. В. Прудникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 308-312.
7. Прудникова, А.В. Уровень конфликтности в подростковом возрасте / А.В. Прудникова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 19-20 ноября 2018 года / Под редакцией Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018. – С. 150-153.
8. Ушаков, Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы / Д.В. Ушаков // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. – М.: Ин-т психологии РАН, 2009. – С. 92-114.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдалина Лариса Васильевна Кунаковская Людмила Александровна	ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	4
Айданова Юлия Файзиевна Филатова Елена Александровна	РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УК НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	7
Аксенова Марина Владимировна Швецова Резеда Фаритовна	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАМ АЛГЕБРЫ	9
Аксенова Любовь Николаевна	ПОДГОТОВКА К ВВЕДЕНИЮ ВСЕОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ У НАРОДОВ ЮГА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ	12
Амренова Манзила Мергеновна	ТРАНСФОРМАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ КОЛЛЕДЖЕЙ	15
Аппакова-Шогина Нурия Закариевна	КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ: PRO ET CONTRA	18
Аскарова Наиля Ильгизовна Пугачева Наталья Борисовна	ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЫ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ НА ОСНОВЕ КОЛЛЕКТИВНОГО ОБСУЖДЕНИЯ	21
Аскарова Наиля Ильгизовна Пугачева Наталья Борисовна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОЛЛАБОРАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ВУЗА	24
Афонькина Юлия Александровна Кузьмичева Татьяна Викторовна	ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЕГО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ	26
Байгутлин Рафик Ражапович Романов Петр Юрьевич Москвина Елена Алексеевна	ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ (УНИВЕРСАЛЬНЫХ) КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ	29
Бахлова Наталья Анатольевна Чеботаева Ольга Алексеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ НА ОСНОВЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КОПИРОВАНИЯ МОДЕЛЕЙ КОСТЮМА ЯПОНСКИХ МОДЕЛЬЕРОВ	33
Бахлова Наталья Анатольевна Чеботаева Ольга Алексеевна	РОЛЬ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ	37
Безденежных Наталия Николаевна Цветкова Светлана Евгеньевна	РОЛЬ И МЕСТО ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	41
Бельмесова Светлана Сергеевна Нуятов Андрей Александрович	ПРИМЕНЕНИЕ СИМБИОЗА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА ДЛЯ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА «УЧЕБА-РАБОТА»	44
Богданова Галина Владимировна	МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ВТОРИЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ БЕЗРАБОТНЫХ ГРАЖДАН	46
Ваганова Ольга Игоревна Гладкова Марина Николаевна Кобалян Анна Аликовна	ФОРМЫ И ВИДЫ НАСТАВНИЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	49
Васюков Сергей Николаевич	ПРООРИЕНТИРОВАННЫЕ ВИДЕОФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ	52
Викжанович Светлана Николаевна	ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С УЧЕТОМ СТЕПЕНЕЙ ТЯЖЕСТИ НАРУШЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ	55

Виневская Анна Вячеславовна	О ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОНОМЕТОДИК ДЛЯ КОРРЕКЦИИ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС	58
Воронько Татьяна Анатольевна Дендеберя Нелли Гавриловна Лещенко Елена Юрьевна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	61
Газизова Фарида Самигулловна Галич Татьяна Николаевна Нуриева Алеся Радиевна	ДОСТИЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ СРЕДСТВАМИ БИОАДЕКВАТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	63
Гладышева Марина Сергеевна	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ GOOGLE-FORMS В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ	67
Гусев Дмитрий Александрович Повshedная Фаина Викторовна	НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ СРЕДЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ	73
Джакупова Инкар Борисовна Егеубаева Саламат Сабитовна Коньратбекова Салтанат Сабитовна	ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ КУЛЬТУРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	76
Дмитриева Елена Викторовна Нурутдинова Аида Рустамовна Фазлыева Зульфия Ханифовна	ПРОГРАММЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА: РОЛЬ ВУЗОВ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА	79
Желтухина Марина Ростиславовна	КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕЛОВЕКА	82
Желтухина Марина Ростиславовна Бусыгина Марьяна Владимировна	КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	85
Желтухина Марина Ростиславовна Бусыгина Марьяна Владимировна	ПРОФАЙЛИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ	88
Желтухина Марина Ростиславовна Донскова Людмила Александровна	ИНФОГРАФИКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА	91
Жирякова Анастасия Владимировна	МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	94
Заварина Светлана Юрьевна	РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	96
Зайцева Светлана Александровна Агеева Елена Львовна Прохорова Ирина Владимировна	ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ ТРЕКОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	100
Зыкова Александра Дмитриевна	СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ САМОКОРРЕКЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	103
Иванова Евгения Евгеньевна	ВОЛОНТЕРСКАЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ВЫБОРЕ	106
Казанцева Юлия Викторовна Красильникова Марина Борисовна	ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	108
Калинина Ирина Геннадьевна Толкова Наталья Михайловна Енова Ирина Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ	112
Калита Анна Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ	114
Картавых Марина Анатольевна Филатова Ольга Михайловна Петрова Елена Николаевна	МЕТОДИКА ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПРАВИЛ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ	117

Киргизова Елена Викторовна Насырова Диана Данисовна	РЕАЛИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ WEB-СЕРВИСОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	119
Кирюхина Наталия Владимировна Вадьянц Галина Рифатовна	ИСТОРИКО-НАУЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В СИСТЕМЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ	122
Клыпа Ольга Викторовна Загорская Анастасия Сергеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	125
Князькина Евгения Александровна	ПРООРИЕНТАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ	128
Козлов Вячеслав Александрович Соломатин Евгений Вячеславович	АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В РАМКАХ ЕВРАЗИЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ	130
Колесникова Татьяна Алексеевна	ПРИМЕНЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	133
Колобова Лариса Владимировна	ОПЫТ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ	135
Колобова Лариса Владимировна	АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ	138
Кочурин Татьяна Сергеевна	МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КОНСТРУКТОРСКИХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ	140
Круглова Юлия Александровна Глазкова Наталья Николаевна	ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПО СЕМЕЙНОЙ ЭКОНОМИКЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	144
Кузьмина Ксения Алексеевна	ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ (ЯЗЫКОВЫХ) СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	147
Кузьмина Ольга Сергеевна	ПРИМЕНИМОСТЬ МОДЕЛЕЙ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	150
Куклина Светлана Станиславовна Кирилловых Александра Александровна	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ- НЕЛИНГВИСТОВ	153
Куликова Людмила Геннадьевна Иванова Юлия Дмитриевна	ПРОПЕДЕВТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	157
Ломаева Марина Валентиновна	РОБОТИЗИРОВАННЫЕ ИГРУШКИ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ STEAM ОБРАЗОВАНИЯ	159
Луткин Станислав Сергеевич	КОНСТРУКТОР ИНСТРУМЕНТОВ ТЬЮТОРА В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОЕКТНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	163
Ляпин Игорь Леонидович	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ОБЕСПЕЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	166
Ляпин Игорь Леонидович	ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	168

Макарова Ирина Ивановна Ратникова Дарья Владимировна	ИСТОРИЧЕСКИЙ ХАКАТОН ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ, СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ-ПРАКТИКОВ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА НОВОГО ФОРМАТА	171
Малкова Татьяна Вячеславовна Хисматулина Наталья Владимировна Пугачева Светлана Александровна	ФАКТОРЫ, СНИЖАЮЩИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ	174
Малкова Татьяна Вячеславовна Хисматулина Наталья Владимировна Пугачева Светлана Александровна	НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ОБУЧЕНИИ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ВОЗМОЖНОГО НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ НА ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И УЧЕБНОЙ СРЕДЫ	176
Матвеева Ольга Сергеевна	СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ МИГРАНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ	179
Мелешкина Мария Сергеевна	СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	182
Мешкова Ирина Владимировна	ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ	185
Милинский Алексей Юрьевич	ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ОБЩЕГО КУРСА ФИЗИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «МЕХАНИКА»	188
Милованова Ольга Викторовна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ	190
Миннуллина Розалия Фаизовна Нуриева Алеся Радиевна	ПРИЕМЫ ДРАМАТИЗМА В ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	193
Муравьева Елена Викторовна Масленникова Надежда Николаевна	БИОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ	196
Муссаун-Ульянищева Екатерина Викторовна	ПРЕИМУЩЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	200
Мухамедвалеева Елена Анатольевна	СОЗДАНИЕ СИТУАЦИЙ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	202
Нуриева Алеся Радиевна Газизова Фагида Самигуловна Галич Татьяна Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ЕСТЕСТВЕННЫХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»	205
Нуриева Алеся Радиевна Миннуллина Розалия Фаизовна	ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	209
Нурутдинова Аида Рустамовна Дмитриева Елена Викторовна Шакирова Диляра Шамилевна	СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА КУЛЬТУРНУЮ АДАПТАЦИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	213
Панеш Бэла Хамзетовна Багова Ляна Левовна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	216
Петрова Лиллия Геннадиевна Мартиросян Арсен Гагикович Кравченко Ольга Николаевна	РУССКИЙ И КИТАЙСКИЙ МОЛОДЁЖНЫЕ ЖАРГОНЫ КАК НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЛАСТЫ ЛЕКСИКИ	219
Петрова Светлана Сергеевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	222

Проскура Яна Вадимовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: АНАЛИЗ ОПЫТА	225
Проскурина Галина Александровна	К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА РЕФЕРИРОВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	229
Рословцева Марина Юрьевна	КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАДЕТСКОГО ВОЕННОГО КОРПУСА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ	232
Скавычева Елена Николаевна Сегова Татьяна Дмитриевна	РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	235
Скира Елена Васильевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	238
Смурова Наталья Федоровна Филимонюк Людмила Андреевна Тамошкина Елена Викторовна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ	242
ПСИХОЛОГИЯ		
Агафонов Анатолий Владимирович	ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	246
Анцупов Игорь Сергеевич Пашков Геннадий Николаевич Рахматулин Юнус Валитович	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ	248
Виноградская Марина Юрьевна Кряжева Елена Вячеславовна Русу Яна Юрьевна	ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕМПЕРАМЕНТА ОБУЧАЕМЫХ И ИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ПРИ ВЫБОРЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН	254
Гайфуллина Наталья Геннадиевна Исмаилова Наиля Иркиновна	МЕХАНИЗМЫ ЗАЩИТЫ И СОВЛАДАНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛИ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	258
Джембек Юлия Игоревна Ефремова Анастасия Владимировна Моторина Полина Алексеевна	НИЗКИЙ УРОВЕНЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА СКЛОННОСТИ ЛИЧНОСТИ К ФАНАТИЗМУ	262
Джепарова Юлия Вадимовна Цветкова Светлана Евгеньевна	ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСА ВОЗДЕЙСТВИЯ АРТ-ТЕРАПИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ	264
Dumnova Nadezhda Igorevna	CREATION OF THE QUESTIONNAIRE «SYMPTOMS OF THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY»	267
Ефремова Анастасия Владимировна Джембек Юлия Игоревна Моторина Полина Алексеевна	ПРОЯВЛЕНИЕ МАКИАВЕЛЛИЗМА ЛИЧНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ	271
Козлова Александра Андреевна Мешкова Ирина Владимировна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ	273
Кряжева Елена Вячеславовна Виноградская Марина Юрьевна Русу Яна Юрьевна	ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЕМЫХ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВЫБОР УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН РАЗНЫХ ЦИКЛОВ	276
Кузьменкова Ольга Валентиновна	ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА «СВОЙ – ЧУЖОЙ» У ПОДРОСТКОВ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА	282
Кулеш Елена Васильевна Дьячкова Людмила Германовна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	285

Липская Татьяна Алексеевна Елфимова Мария Михайловна	СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	288
Лукьянов Алексей Сергеевич Фурсова Диляра Викторовна	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА	292
Лучшева Людмила Михайловна Алонцева Александра Ивановна Морозова Ольга Александровна	ИССЛЕДОВАНИЕ НАДЕЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	295
Льдокова Галия Михайловна	ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	299
Мальшев Константин Борисович Мальшева Ольга Александровна	БАЗИСНАЯ МОДИФИКАЦИЯ ТИПОЛОГИИ ЭГО- СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ ПО Э. БЕРНУ И ЕЕ ИЗМЕРЕНИЕ	302
Мальшев Константин Борисович Чирков Алексей Модестович	ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ИЗМЕРЕНИЕ СТАДИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТИ ПО П.К. АНОХИНУ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА БАЗИСА	304
Мешкова Ирина Владимировна	МОТИВЫ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	309
Печеркина Екатерина Анатольевна Мешкова Ирина Владимировна	РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ	313
Прудникова Александра Владимировна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОНФЛИКТНОСТИ В ПЕРИОД ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	315

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 76. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 30.08.2022. Сдано в набор 07.09.2022. Дата выхода 28.09.2022
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 37,54.
Тираж 500 экз.